

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Postoje veřejnost k alternativní vzdělávací koncepci
Marie Montessori na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Petra Slavíková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy –
Dramatická výchova a alternativní vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

| | |
|---------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Petra Slavíková |
| Osobní číslo: | P101452 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň) |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Název tématu: | Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. Stupni ZŠ |
| Zadávající katedra: | Ústav primární a preprimární edukace |

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zjistit informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce seznamuje se zakladatelkou Marií Montessori, charakterizuje základní znaky a principy této alternativní vzdělávací koncepce a podává její aktuální přehled v ČR. Praktická část práce prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje informovanost a postoje široké veřejnosti k pedagogické vzdělávací koncepci Marie Montessori.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.**

Ústav primární a preprimární edukace

Datum zadání diplomové

práce: **24. 1. 2014**

Termín odevzdání

diplomové práce: **26. 3. 2015**

L. S.

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 3. 2015

Petra Slavíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Yvetě Pecháčkové, Ph.D. za odbornou a trpělivou pomoc, pozitivní přístup a cenné rady, které mi poskytla při tvorbě této práce. Dále děkuji všem účastníkům mého dotazníkového šetření za ochotu, čas a spolupráci. V neposlední řadě velké díky mé rodině za podporu a motivaci při studiu.

Anotace

SLAVÍKOVÁ, Petra (2015). *Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Diplomová práce s názvem *Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ* řeší problematiku alternativního vzdělávání. Převážně je práce zaměřena na pedagogiku Montessori. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o tradičním školství, dále se zabývá alternativním vzděláváním. Větší část je věnována Montessori pedagogice, seznamuje se zakladatelkou Marií Montessori, popisuje základní principy a pojmy této alternativní koncepce a podává její aktuální přehled v České republice. Teoretická část zahrnuje kvantitativní výzkum, který pomocí dotazníkového šetření zjišťuje postoje a informovanost široké veřejnosti k Montessori vzdělávání. V závěru je diskuze a doporučení pro budoucí praxi. Na konci celé práce lze najít obrazové přílohy.

Klíčová slova: dítě, tradiční škola, alternativní vzdělávání, Marie Montessori, Montessori pedagogika, pedocentrismus.

Annotation

SLAVÍKOVÁ, Petra (2015). *Attitudes of the public towards alternative education of the concept of Maria Montessori at primary school level* [Diploma Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

Diploma thesis called Attitudes of the public to alternative education of the concept of Maria Montessori at primary school level addresses the issue of the alternative education. The thesis is mainly focused on Montessori pedagogy. The thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with traditional and alternative education. Bigger Main part explains Montessori pedagogy, introduces Maria Montessori and describes the main features and principles of her alternative education. It also gives an outline of this type of schools in the Czech Republic. The practical part includes research questionnaire survey and outlines the awareness and attitudes of the general public to the Montessori education concept. In conclusion, discussion and recommendations for the future practice are the major outcomes of the thesis. At the end of diploma thesis it is possible to find annexes with pictures.

Keywords: child, traditional education, alternative education, Maria Montessori, Montessori education, child-centred education.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 10 |
| 1 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ..... | 12 |
| 1.1 Transmisivní škola a frontální vyučování | 13 |
| 1.2 Kritika tradiční školy..... | 14 |
| 2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 16 |
| 2.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“, „inovativní škola“ | 17 |
| 2.2 Reformní pedagogika | 18 |
| 2.3 Rysy alternativních škol | 20 |
| 2.4 Funkce alternativních škol | 23 |
| 2.5 Typy alternativních základních škol v ČR..... | 24 |
| 3 MONTESSORI PEDAGOGIKA..... | 25 |
| 3.1 Život a dílo Marie Montessori..... | 25 |
| 3.2 Montessori pedagogika v ČR..... | 26 |
| 3.2.1 Aktuální přehled Montessori škol v ČR | 28 |
| 3.3 Principy a pojmy Montessori pedagogiky..... | 29 |
| 3.3.1 Připravené prostředí | 30 |
| 3.3.2 Polarizace pozornosti | 31 |
| 3.3.3 Senzitivní fáze..... | 32 |
| 3.3.4 Svoboda | 33 |
| 3.3.5 Věková heterogenita | 34 |
| 3.3.6 Materiál..... | 35 |
| 3.3.6.1 Charakteristika materiálu..... | 36 |
| 3.3.6.2 Základní skupiny materiálu | 36 |
| 3.3.7 „Učitel“ v Montessori škole..... | 39 |
| 3.3.7.1 Funkce a aktivity vedoucího..... | 40 |
| 3.3.8 Hodnocení v Montessori škole | 41 |
| 3.3.8.1 Sebehodnocení..... | 42 |
| 3.3.8.2 Slovní hodnocení | 42 |
| 3.3.9 Práce s chybou a pochvalou..... | 43 |
| 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 45 |
| 4.1 Cíl diplomové práce | 45 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2 | Výzkumné otázky a předpoklady..... | 45 |
| 4.3 | Metoda výzkumného šetření | 47 |
| 4.3.1 | Údaje o dotazníku | 48 |
| 4.3.2 | Realizace předvýzkumu | 48 |
| 4.4 | Charakteristika výzkumného vzorku..... | 49 |
| 4.5 | Výsledky a analýza | 52 |
| 4.6 | Shrnutí výzkumného šetření..... | 72 |
| 4.6.1 | Vyhodnocení předpokladů..... | 74 |
| | Diskuze a doporučení..... | 76 |
| | Závěr | 78 |
| | Seznam literatury | 80 |
| | Seznam tabulek a grafů..... | 83 |
| | Seznam příloh | 84 |

„Mír na světě začíná v našich dětech.“

(Marie Montessori)

Úvod

Dnešní moderní doba nám nabízí možnost volby produktů a služeb z široké palety nabídek v oblasti medicíny, stravování, ekonomie, umění či filosofie. Jinak tomu není i v oblasti edukace. Na výběr existuje mnoho různých typů škol, které se liší svým zaměřením, filosofií či využitím zajímavých forem a metod práce. Naštěstí je jen na nás, který vzdělávací systém pro své dítě vybereme, jedno je ale jisté – chceme pro něj to nejlepší. Dítě tráví ve škole několik let svého života. Jsou to léta možností jeho maximálního rozvoje, škola by proto měla být místem plným důvěry a bezpečí, měla by nejen motivovat, ale i povzbuzovat chuť k učení. Děti jsou od narození zvědavé a je důležité, aby jejich přirozená chuť vzdělávat se nevymizela.

Tématem mé diplomové práce je alternativní způsob vzdělávání, konkrétně se práce zabývá pedagogikou Marie Montessori. Myslím si, že alternativní vzdělávání je aktuálním tématem a předmětem mnoha diskuzí dnešní společnosti. Já Montessori pedagogiku považuji za nejlepší nabízenou alternativu, zaujala mě svými didaktickými postupy, principy a svou pedocentrickou orientací, kdy je středem zájmu dítě a ne dospělý (jak je tomu ve většině běžných škol). Z mého úhlu pohledu je Montessori pedagogika nadčasová a jedinečná. Široká veřejnost zastává různé postoje a názory co se týče této podoby edukace. Mnoho lidí tvrdí, že Montessori vzdělávání je něco moderního, nového, vyžadujícího spoustu peněz a času – což je představa mylná, vyplývající z nedostatečné informovanosti veřejnosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části diplomové práce je přiblížit čtenářům hlavní myšlenky, principy a pojmy, které jsou pro Montessori pedagogiku charakteristické. První kapitola seznamuje s tradičním školstvím a popisuje jeho základní znaky. Dále se zabývá transmisivní školou a frontálním vyučováním, je zde zmiňována i kritika tradičního školství. Druhá kapitola je věnována alternativnímu vzdělávání. Objasňuje základní pojmy „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“ a „inovativní škola“. Dále se zabývá reformní pedagogikou a

uvádí rysy, funkce a typy alternativních škol v ČR. Třetí kapitola, která je nejrozsáhlejší, je věnována Montessori pedagogice, seznamuje se zakladatelkou Marií Montessori, zaměřuje se na vývoj Montessori pedagogiky na našem území a podává aktuální přehled o Montessori základních školách v ČR. Především se zde soustřeďuje na základní principy a pojmy této alternativní koncepce.

Praktická část obsahuje kvantitativní šetření, kde je pomocí dotazníků zjišťována informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori. Seznamuji zde s výzkumným vzorkem a nechybí tu podrobný popis výsledků výzkumu. Cílem použitých výzkumných metod je přiblížit veřejnosti Montessori pedagogiku a důraz je kladen na rozšíření povědomí o dalším možném způsobu výchovy a vzdělávání dětí. Na konci celé práce lze najít textové a obrazové přílohy. Nezbyvá, než popřát inspirativní čtení.

1 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ

I když hlavním tématem této diplomové práce je pedagogika Marie Montessori, domnívám se, že pro hlubší pochopení problematiky bude přínosné zasadit téma do širšího teoretického rámce. Rozhodla jsem se nejprve popsat znaky tradičního školství, které má v českých zemích velmi dlouhou tradici. Už v 10. století, kdy byla existence českého státu na počátku, vznikaly první instituce. Jednalo se o školy církevní, konkrétně o klášterní (zakládáné při kláštorech) a katedrální (zakládáné v sídlech biskupů). K těmto dvěma typům škol přibýly školy městské, které zakládala a financovala města, vyučovali zde klérus a absolventi artistické fakulty. Tyto instituce připravovali úředníky pro povolání městské správy. Po vzniku univerzity (1348) dostaly charakter přípravek pro univerzitní studium. Založení univerzity mělo obrovský význam kulturní i ekonomický a přispělo k proslulosti českých zemí v cizině (Vališová, Kasíková, 2011).

Slovo tradice znamená dlouhodobou zvyklost. Hovoříme-li o tradičním způsobu výuky, jedná se o takové metody školní práce, které jsou dlouhodobě zažité, běžné. Tradice může být dobrá, ale i špatná. Tradiční způsob výuky, který se často uplatňuje ve školách v České republice, je znám již od dob J. A. Komenského. Uspořádání lavic do řad, kdy žáci sedí po dvou (nejmenší vpředu, větší vzadu). Učitel stojí nebo sedí za katedrou – vykládá látku, procvičuje, zkouší. Ve třídě nechybí tabule. Organizace vyučování je dána rozvrhem hodin. Vyučovací hodinu o délce 45 minut ohraničuje zvonění. Takovýmto tradičním způsobem se učilo za Rakousko-Uherska, před válkou za první republiky, v letech 1948 – 1989 v socialistické škole a učí se tak i na mnoha školách dnes. Tradiční výuky známe z knížek, filmů, televize i z vlastní zkušenosti (Václavík, 1995).

Podle Rýdla (1999b) má tradiční škola tyto znaky:

- Učitel je garantem pravdy, kterou předává žákům.
- Žák plní uložené úkoly podle zadání.
- Výuka probíhá podle předem daného rozvrhu hodin.
- Kláden důraz na výkon a soutěživost.
- Vzdělávání je prostorově omezeno (probíhá ve třídě).
- Motivace je uměle vytvářena.
- Kláden důraz na pamětné učení.

- Nedostatek prostoru pro žákovu tvořivost, kreativitu, vlastní iniciativu.

Tradiční pedagogika (z minulosti se přenášející do současnosti) vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou vytvářeny předními teoretiky. Jsou přesvědčeni o vhodnosti určitých principů a modelů edukace. Tito teoretici vytvářejí konstrukce o tom, jak má edukace probíhat a jak se má ve škole realizovat. Samozřejmě, že jsou to odborníci pro danou oblast, proto jsou jejich teorie často respektovány, společensky uznávány a zařazovány do obsahu přípravy učitelů aj. Tyto konstrukce, jak uvádí Průcha ((Průcha, 2000), mají ale jednu vadu – jsou to ideální teorie, které nejsou opřeny o realitu běžné edukace (o konkrétní výzkumné poznatky, o reálné podmínky provozu škol apod.).

Vzhledem k tomu, že v tradičním vzdělávání systém práce vychází z rozdělení žáků podle věku do tříd a učivo se probírá podle předmětů ve vyučovacích hodinách, označuje se jako třídně hodinový systém. Tento systém je zajisté v mnohém výhodný, podle Václavíka (1995) má tyto přednosti:

- Při správném zvolení metod je možné naučit žáky velkému množství znalostí.
- Je laciný, neboť ve třídě je většinou hodně žáků a učitelova práce je tedy produktivní, vybavení a pomůcky nejsou náročné, atd.
- S ohledem na činnost učitele je docela snadný, protože všichni postupují společně – tempo práce určuje učitel atd.

1.1 Transmisivní škola a frontální vyučování

Model transmisivní školy je vnímán jako tradiční. Termín transmisivní škola navrhl italský pedagog Francesco Tonucci. Mezi podstatné rysy transmisivní školy patří mechanismus „předávání“ poznatků znalým učitelem neznalému žákovi s cílem utvářet vzdělanost vštěpováním do paměti, reprodukováním a napodobováním. Hlavní úlohou je vybavit dítě vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro budoucí život, seznámit s kulturními vzorci společnosti a jejími občanskými principy.

Transmisivní škola odděluje učení od přirozeného prostředí života, učení probíhá v organizovaných prostorech školy. Odsouvá dětskou spontánnost a individualitu do pozadí, stanovuje řády a autority, které musí být bezpodmínečně respektovány. Vymezuje kritéria třídění podle výkonu a míry přizpůsobení se stanovenými normami chování. Model transmisivní školy překonal období sociální

krize a válečného konfliktu ne zcela neotřesen, avšak stále jako dominantní a charakteristický pro hlavní proud školního vzdělávání (Walterová a kol., 2004).

Transmisivní vyučování, vychází podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 122) z těchto tří předpokladů:

1. „žák neví;
2. učitel ví (je garant pravdy);
3. inteligence je prázdná nádoba.“

Opakem školy transmisivní je škola konstruktivní. Tento přístup vyučování vidí poznání jako konstrukci, výstavbu vlastního poznání. Jde o vyučování otevřené zkušenostem dítěte, rodině, komunitě a společnosti. Využívá přirozené sociální vztahy pro učení a počítá s růzností. Vychází z předpokladů, že žák ví, učitel vytváří podmínky pro to, aby každý žák dosáhl co nevyšší úrovně rozvoje (je garantem metody). Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním (Vališová, Kasíková, 2011). Konstruktivní přístup je jedním z hlavních principů v alternativním vzdělávání, o kterém pojednávají další kapitoly.

S modelem transmisivní školy jde ruku v ruce frontální (hromadné) vyučování, které se v reálné školní praxi hojně využívá a patří mezi nejběžnější způsob organizace vyučovacího procesu ve škole. Jedná se o organizační formu s následujícími základními znaky (Skalková, 1999):

- Ve třídě jsou žáci stejného věku.
- Je probírána stejná látka, stejné úkoly ve stejném čase.
- Učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků (celé třídy) současně (frontálně).
- Uspořádání učebny je stanoveno zasedacím pořádkem, vpředu místo pro vyučujícího.
- Organizace školního dne dána rozvrhem hodin.
- Každá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl, který závisí na tematickém celku.

1.2 Kritika tradiční školy

V pedagogické literatuře či v promluvách pedagogů-praktiků se běžně setkáváme s negativními výroky, například: „česká škola nepodporuje samostatnost žáků“ nebo „spolupráce školy a rodiny je žalostná“ apod (Průcha, 2002). Tyto výroky používají

výraz „škola“ jako označení pro širší význam - „edukace ve školním prostředí“ či „výsledky školní edukace“. Co všechno vlastně termín „škola“ obsahuje? Abychom si to ujasnili, opřeme se o pedagogické definice. „*Německý informační dokument Mayers kleines Lexikon – Pedagogik (1988) školu definuje takto: Škola (schule) – Instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovávány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy*“ (Průcha, 2002, s. 333).

Je důležité podotknout, že škola je součástí životního prostředí dětí. Děti tráví ve škole značnou část svého každodenního času po dobu několika let. Škola je místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Z toho vyplývá, že by měla být nejen dokonalým zařízením pro edukaci, ale také příjemným prostředím k životu. Škola se neustále vyvíjí, ale na druhé straně však edukace v současné škole zdědila mnoho z dávných dob a dnes by se, bez kritického zhodnocení, mohla stát brzdou jejího dalšího vývoje.

V dnešní době existuje mnoho kritiků, např. Ondřej Šteffl, Branislav Kleskeň, kterým se nelíbí zejména obsah vzdělávání (Místo kritiky školství založili školu, 2015). Škola se jim zdá konzervativní, poukazují na to, že nejnovější poznatky se dostávají do učebnic se zpožděním, takže vlastně mnohé z toho, co se žáci učí, je již zastaralé. Dále jsou terčem kritiky metody a formy školní edukace a technická zaostalost. V důsledku toho jsou snahy měnit současnou „tradiční“ školu a vytvářet „školu budoucnosti“, v níž je v plánu doslova „rozbít tradiční výuku ve třídě“ a obvyklý způsob výuky ve třídě nahradit novými formami. Ostatně reakcí na nevyhovující obsah, metody a formy běžné školní edukace je hnutí alternativního školství, které se odvrací od tradičního učení. Všechny tyto snahy o zlepšení současného školství vycházejí z přesvědčení, že dnešní škola musí být změněna, jelikož nevyhovuje požadavkům kladeným na vzdělávání současnou společností. Kritizuje se především uchovávaní mechanismů, jež snad pocházejí ještě ze středověku (Průcha, 2002).

Kritika školy sebou přináší celé koncepce směru označovaného jako antipedagogika a postpedagogika. Představitelé zastávají názor, že škola jako instituce ničí lidskou přirozenost, v níž je všudypřítomné násilí a děti jsou zotročovány (například klasifikací). Tito radikálové žádají „osvobození dítěte“, „nedirektivní

pedagogiku“ a výchovu osvobozenou od stávajících vzorců (Průcha, 2000). Podle Svobodové a Jůvy (1995) se tradičnímu školství vytýká:

- Především intelektualistické zaměření, nedostatek ohledu ke komplexnímu rozvoji dítěte jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní.
- Nedostatek zřetele k tělovýchovným, zdravotním a estetickým aspektům výchovy, nedocení pracovních činností.
- Podcenění rozvoje tvůrčích schopností, jednostranná orientace na učení.
- Přemíra nátlaku a drilu, nevyhovující pracovní a životní režim školy.
- Výchova je založená na autoritativním přístupu učitele a od dítěte se předpokládá poslušnost a kázeň. Malá citlivost učitele vůči dítěti.
- Škola je izolována od skutečného života, chybí spojení s kulturními institucemi i rodinou.

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Termín „alternativní“ se v dnešní době často užívá a to v různých oblastech a souvislostech. Spojení alternativní škola nebo školství se užívá podobně jako sousloví alternativní medicína, kultura, zemědělství nebo hudba. „*Pojem je odvozen z latinského slova „alter“, což znamená jiný, ten druhý. „Alternativní“ představuje ve svém výkladu – jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby, a to vzhledem ke skutečnostem a jevům zpravidla protikladným, v zásadě odlišně pojatým* (Hrdličková, 1994, s. 12).“

Vznik alternativních koncepcí souvisí bezpochyby s minulým obdobím ve vývoji naší společnosti, kdy až na výjimky existovala cesta jediná, bez možnosti hlubšího zamyšlení. Nepřipouštěla se jiná, odlišná koncepce či přístup. Dále to odráží fakt, že to existující, co je všeobecně k dispozici, nevyhovuje všem, neoslovuje bez výjimky každého. A tak se setkáváme s pojmy alternativní muzika, architektura, zemědělství a v neposlední řadě alternativní školství a alternativní pedagogické koncepce. Hledání nových přístupů a cest k dítěti v procesu školní výchovy je důsledkem nespokojenosti s právě existujícím stavem (Hrdličková, 1994).

2.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“, „inovativní škola“

Na začátku je nezbytné objasnit základní termíny „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“. Někdy se pro obě slovní spojení můžeme setkat s označením volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola aj.

Výklad pojmu „alternativní škola“ je v literatuře poněkud nejasný a nejednotný. Například mezinárodní pedagogický tezaurus (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991) uvádí tento výklad: „*Alternativní vzdělávání (alternative education) – obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání*“ (Průcha, 1996, s. 11).

Vezmeme-li v potaz britský slovník pedagogických pojmů (D. Lawton, P. Gordon, Dictionary of Education, London, 1993), dozvíme se definici takto: „*Alternativní vzdělávání (altelrnative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky*“ (Průcha, 1996, s. 11). Já osobně se přikláním k pojetí podle Karla Rýdla, který při definici pojmu zdůrazňuje kritérium pedagogické, „*...alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám*“ (Rýdl, 2002, s. 7).

V současné době se v pedagogické teorii začíná uplatňovat nový pojem, a to „inovativní škola“ (innovative school), tomuto pojmu je také vlastní terminologická nejasnost a nejednotnost. „*Pojem není dosud přesně definován, ale někteří odborníci rozumějí inovativními školami takové, které přešly od spontánních dílčích inovací k podstatným systémovým změnám v cílech, metodách a organizaci vyučování, změnily radikálně tradiční filosofii školy, mají své specifické vzdělávací projekty apod*“ (Průcha, 2000, s. 173). Podle V. Spilkové aj. Koti se „*inovativní školy snaží o proměnu v rámci běžné školy. Kládou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, na integraci ve vyučování, na kooperativní strategii učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny, obce.*“ (Spilková, Kořa. 1998, s. 342)

Dříve se do pojmu alternativní vzdělávání zahrnovaly všechny jiné typy škol než tradiční státní typ – soukromé, církevní, nadační, experimentální a další typy škol. Pozdější vývoj však naznačil, že nikoliv zřizovatel, ale způsob práce, celkové její pojetí a atmosféra školy je důležitá pro rozlišení toho, co je alternativní (Svobodová, Jůva, 1995).

2.2 Reformní pedagogika

Historické kořeny alternativních pedagogických koncepcí spočívají v pedagogickém hnutí konce 19. století vrcholícího ve 20. – 30. letech 20. století, označovaném nejčastěji pojmem reformní pedagogika. S tímto pojmem je spojována řada významných pedagogických myslitelů, například J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. (Rýdl, 1994)

Reformní pedagogika považovala za nejdůležitější východisko změnu školy, postupně se vyvíjela opozice vůči stávajícímu školskému systému, řízeného státem, tradiční škola byla označena za konzervativní, intelektuálskou a verbalistickou, s didaktikou určenou učiteli a ne dítěti. Snahu povšimnout si dětství jako životní etapy, která potřebuje být respektována, nemá-li celý další vývoj osobnosti doznat vážných škod, vzala na vědomí švédka Ellen Key. Roku 1900 vydala knihu *Století dítěte*, díky které se proslavila po celé Evropě. Za oblíbenost knihy může její pedocentrická orientace, kde je dítě středem zájmu, potřebuje respekt, lásku a svobodný rozvoj v souladu s jeho přirozenými schopnostmi. Pozornost se tedy obrací k dítěti a začíná pedagogická revoluce, což znamená skoncovat se školami jako továrnami na výrobu státu poslušných poddaných a budovat je nově jako místa pro respektování a podporování individuality. 20. století se na popud E. Key stává stoletím dítěte. S jejími názory se ztotožňují desítky reformních pedagogů (R. Steiner, P. Peterson, v neposlední řadě M. Montessori, o které informuji v kapitole 3) (Helus, 2009). Inovační názory reformních škol:

- změnit celkovou orientaci školy;
- celkový rozvoj osobnosti po stránce intelektuální, emocionální a volní;
- vyměnit „školu učení“ za „školu tvůrčí“;
- posílit pracovní pojetí školy (uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní);
- více se věnovat estetickým aspektům (umělecké kreativitě), zdravotním a tělovýchovným;

- aktivizovat morálně výchovnou funkci školy;
- propojit školu se životem, se společností, s rodinou i s přírodou (zapojit rodinu a kulturní instituce do spolupráce se školou, vrátit školu do přírody);
- vyměnit tradiční formy výuky ve třídě za formy skupinové a individuální;
- využívat při výuce hry = škola hrou;
- nahradit tradiční členění žáků podle věku vytvářením věkově smíšených skupin;
- pozitivně změnit celkovou atmosféru školy vytvořením partnerského vztahu mezi žáky a učiteli (Svobodová, Jůva, 1995).

Výchozí je pro reformní pedagogiku také Rousseauova myšlenka, že *„život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat“* (Hrdličková, 1994, s. 21). Dalším východiskem, z něhož reformní pedagogika vychází je naturalismus – jde o přesvědčení, že štěstí a zdar každého jedince jsou podmíněny souhlasem jeho způsobu života s přírodou (myšleno přírodou v nás, přirozenými instinkty a potřebami člověka). Zastánci reformní pedagogiky také kritizovali civilizaci, která prý ničí přirozenost člověka a odmalička mu vštěpuje dohodnutou představu světa (Hrdličková, 1994).

Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají rozvíjet a v žádném případě potlačovat, opomíjet či utlumovat (například drilem). Respektováním individuality vzniká mezi dítětem a vychovatelem jedinečný vztah edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává. Dítě má mít právo říci svá přání, touhy a sdělení. Dítě by mělo naplno prožívat své dětství, protože jediné tak se rozvíjí ve zdravou osobnost. Důležitým znakem je aktivita žáka a spojení školy se životem (Helus, 2009).

Bohužel v naší byla reformní pedagogika, zahraniční i domácí, do roku 1989 oficiálně kritizována a odmítána z důvodu socialistické ideologie, která s odbočením z normy nepočítala. Až sametová revoluce přinesla zásadní změnu ve svobodné volbě. V oblasti školství to znamenalo především demokratizaci školy (vzdělání dostupné všem, výchovu k demokracii), liberalizaci (vznik nestátních škol, zrušení „jednotné“ školy) a humanizaci (změna přístupu k žákovi). Od 90. let dochází k akceptování reformních pedagogických koncepcí čili alternativních koncepcí. Významnou událostí roku 1991 bylo založení Evropského fóra pro svobodu ve vzdělávání a její české

pobočky. (E.F.F.E. se skládá ze 14 členů evropských zemí, podporuje právo rodičů na svobodnou volbu škol a právo na zřizování svobodných, volných škol) (Svobodová, 2007).

2.3 Risy alternativních škol

Každý typ alternativní školy má své vlastní rysy, jež se v jiných druzích nevyskytují. Existují ale **dvě základní východiska pedagogické činnosti**, z kterých alternativy vycházejí a které se dále promítají do řady charakteristických rysů (obecně pedagogických, konkrétně didaktických, ostatních).

1. **Humanistická orientace** – proces vzdělávání a škola samotná se snaží co nejvíce přiblížit lidské podstatě, škola je více zaměřená na přípravu pro život, v popředí stojí úcta, pokora, tolerance, čestnost, odpovědnost, schopnost empatie a ochota. Do humánní školy by měl každý chodit rád (učitel i dítě), je zde brán zřetel na přirozenost, nenucenost, spoluúčast a spoluodpovědnost. Samozřejmostí by měl být dostatek volného prostoru.
2. **Pedocentrická orientace** – veškerá výchova zaměřena na individualitu dítěte.

Obecně pedagogické rysy podle Hrdličkové (1994, s. 24)

- těsné spojení života školy se širším okolím (kooperace žáků, učitelů, ostatních pracovníků školy, rodičů a celého sociálního prostředí, jež školu obklopuje)
- dokonalá znalost vývojových zákonitostí dítěte a individuální přístup k němu (pedocentrismus, poznání dítěte po stránce fyzické, psychické, rozumové, emocionální s ohledem na individualitu dítěte)
- komplexnost a všestrannost výchovného působení (rozvíjet v rovnováze složku rozumovou, citovou, akčně volní i tělesnou)
- nový poměr učitele a žáka (souhra, partnerství, kooperace ve vztahu učitel-žák, ale i mezi žáky navzájem)

Konkrétně didaktické rysy podle Hrdličkové (1994, s. 25)

- aktivní pozice dítěte a tvořivost (poznávání vlastní aktivitou, úsilím, iniciativou, rozvíjet samostatnost, tvořivost, schopnost rozhodovat se, překonávat různé překážky, hledat řešení apod.)
- důsledné zohledňování zkušeností dětí, jejich aktuálních potřeb a zájmů (nabídka učiva vychází z dosavadních zkušeností dítěte)
- odlišná struktura učiva (založena na souvislostech běžného života a všední praxe, integrování předmětů)
- odklon od třídně hodinového systému učení (vymizení tradiční 45 minutové vyučovací hodiny, organizačními formami jsou epochy, linie, týdenní plány apod.)
- rovnocennost duševní a manuální činnosti ve škole (duševní činnost není nadřazena, nadání, tempo, pohotovost nejsou kritéria pro dělení dětí na vynikající, průměrné a podprůměrné)
- orientace na činnost a praktické konání (nelpí se na definicích, teoriích, encyklopedicky pojatém učivu)
- využívání aktivizujících metod, forem a prostředků pedagogické práce (neprobíhá zde frontální vyučování – poučování, výklad, cvičení, opakování, stresující zkoušení, klasifikace)
- sdružování dětí do věkově smíšených skupin (věková integrace dětí přispívá k lepšímu sociálnímu i emocionálnímu vývoji dítěte, je odrazem přirozeného života, kdy vedle sebe také žijí lidé věkově nerovní)
- odstranění hodnocení dítěte formou klasifikace (klasické hodnocení nahrazeno slovním, u dítěte se bere v potaz jeho posun za určité období)
- důraz na humánní vyučování a pozitivní motivaci (žádný strach, stres, psychické a tělesné týrání)
- estetické přístupy ve vyučování (prvky dramaticko výchovy, zpěv, kreslení, rozvoj estetického cítění, smyslu pro harmonii)
- výchovné zaměření vyučování (rozvoj tolerance, sounáležitosti, kooperace, lásky, schopnosti empatie, soucitu, pozitivní asertivity, poznání sebe sama, vztahu k sobě i k okolí)

Ostatní charakteristické rysy podle Hrdličkové (1994, s. 26)

- netradiční spolupráce s rodinou (rodiče se stávají rovnocennými účastníky školního života, podílejí se na aktivitách školy)
- absence pevně stanovených pravidel školního chování dětí (většinou neexistuje, co žák musí a co žák nesmí, je rozvíjena tzv. vnitřní kázeň, kdy dítě jedná a chová se na základě vnitřního přesvědčení založeného na poznání)
- nová architektura školních budov a jejich okolí (vše řešeno s ohledem na volný pohyb a pestrost školní práce – dílny, ateliéry apod.)
- důraz na soužití s přírodou, zdravý způsob života
- snaha o integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- důraz na průběžné sebevzdělávání a další vzdělávání učitelů

Alternativní školy se nevyznačují pouze pozitivními vlastnostmi, naopak je tento fenomén středem zájmu kritiků a odpůrců alternativ a je plný rozporuplných připomínek. Já jsem sice velkým zastáncem alternativního vzdělávání, ale myslím si, že není žádoucí před nimi zavírat oči, ale vzít je v potaz. Průcha ve svém díle (Průcha, 1996) zmiňuje následující **diskutabilní rysy**:

- Alternativní školy žijí a rozvíjejí se především díky snahám nadšenců a nikdy a nikde se nestaly dominantním či obecně přijímaným typem školního vzdělávání. Jsou nesený více „snahami srdce a citu“.
- Alternativní školy klasicky reformního typu (waldorfská škola aj.) jsou „otevřené“ ve smyslu zaměřenosti na zájmy a potřeby rozvoje dětské osobnosti. Na druhé straně jsou však často „uzavřené“ v tom smyslu, že nejsou příliš ochotné spolupracovat s okolím (s jinými školami, s vědeckými průzkumy,...).
- Někdy se můžeme setkat s dogmatickým lpěním na alternativních přístupech, což staví některé alternativní školy do určité izolovanosti a výlučnosti (příznivci konkrétní alternativy odmítají vše ostatní a tvrdí, že jejich alternativa je nejlepší).

2.4 Funkce alternativních škol

Shrneme-li rysy alternativních škol, může se nám zdát, že o většinu se snaží i školy tradiční, vždyť všechny školy usilují například o „humánním přístupu k dítěti“. Je tedy potřeba zmínit, že alternativní školy je třeba charakterizovat nejen z hlediska jejich vlastností, ale také z hlediska jejich funkcí (k jakým účelům vznikají a jak pracují). Průcha (Průcha, 1996) zmiňuje **tři funkce**, které plní alternativní školy:

1. Funkce inovační

Z hlediska pedagogického je inovační funkce nejdůležitější. Alternativní školy vytvářejí místo, ve kterém se uskutečňuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace se liší podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž byla alternativa založena. Převážně se však týkají dvou okruhů: Inovace v organizaci vzdělávacího procesu – jedná se o nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.).

Inovace v obsahu vzdělávání – jedná se o nestandardní vyučovací předměty, inovace obsahu v tradičních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů aj.).

2. Funkce kompenzační

Funkce kompenzační znamená, že alternativní školy vznikají za účelem, aby nahradily určité nedostatky, které se vyskytují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy mimo jiné uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit školy státní.

Zamyslíme-li se tedy nad předchozím odstavcem, je tedy možné, že kdyby standardní školy byly schopné zabezpečovat všechny potřeby společnosti, které se týkají vzdělávání, nemuselo by docházet ke vzniku alternativních škol. V praxi je ale nepravděpodobné, aby standardní školy uspokojovaly tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, jakou jsou lidé schopni si stanovit.

3. Funkce diverzifikační

Funkce diverzifikační dokládá, že alternativní školy vznikají proto, aby zajišťovaly nezbytnou mnohostrannost vzdělávání. V běžném školském systému se jistá jednotvárnost projevuje, což ale neznamená negativní rys běžného

školství – jistá míra jednotvárnosti či standardnosti je v tomto systému žádoucí, neboť zabezpečuje vzdělání pro velké skupiny populace, které je nutně zapotřebí spojovat něčím společným, jednotným. Překvapující tvrzení je, že i v některých typech alternativních škol se můžeme setkat s určitou jednotností či standardností. Jedná se například o některé typy reformních škol, které používají společné formy vzdělávání, mají společné vzdělávací obsahy, rituály školního života atd. Ale je potřeba podotknout, že v celku alternativní školy spolu se školami standardními značně rozšiřují výběr vzdělávacích institucí. (Průcha, 1996)

2.5 Typy alternativních základních škol v ČR

Po pádu socialistického zřízení se ve školství po více než 40 letech naskytla možnost zrušit jednotné školství, které vycházelo ze světového názoru marxisticko-leninské filozofie. V ČR začaly opět působit proudy pedagogického myšlení ze západní Evropy a USA. Učitelé se zájmem o alternativní vzdělávání, měli po roce 1989 možnost zúčastnit se zájezdů do zahraničí a poznat různé typy škol. K nám naopak přijížděli alternativní pedagogové a předávali své zkušenosti na přednáškách a besedách (Václavík, 1995).

Jako první u nás po roce 1989 vznikaly školy waldorfské (konkrétně od roku 1990), vzdělávací program byl schválen roku 1996, o dva roky později byl schválen vzdělávací program pro Montessori vzdělávání. Školy s daltonskými prvky začaly vznikat roku 1996 ve spolupráci se školami holandskými, stejného roku se začal na 1. stupni ZŠ realizovat alternativní program Začít spolu (Step by step). Později se u nás rozšířily jiné alternativy, např. Zdravá škola, Tvořivá škola, domácí vzdělávání (Alternativní školy v ČR, 2015).

Tabulka 1 - Typy alternativních škol v ČR

| Reformní školy | Edukační programy | Specifické alternativní vzdělávání |
|-----------------------|-----------------------------|---|
| Waldorfská | Začít spolu (Step by Step) | Domácí vzdělávání |
| Montessoriovská | Integrovaná tématická výuka | Lesní/přírodní škola |
| Daltonská | Zdravá škola | |
| | Tvořivá škola | |

Internetový zdroj: Alternativní školy v ČR, 2015

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Montessori pedagogika je nazvána podle zakladatelky Marie Montessori, italské lékařky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Marie Montessori patří bezpochyby k nejvýznamnějším postavám reformně pedagogického hnutí. Tato významná žena vytvořila systém antiautoritativní výchovy, který se soustřeďuje hlavně na předškolní výchovu a výchovu dětí na 1. stupni ZŠ. Ve výchovném systému Marie Montessori je dítě chápáno jako aktivní bytost, která je schopná koncentrace a umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, pokud má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Důležitou roli má v tomto alternativním systému vzdělávání vychovatel, který dítě vidí jako rovnocenného člena lidské společnosti, jež si v plné míře zaslouží úctu a důstojnost. Hlavním krédem Montessori pedagogiky se stala prosba „pomoz mi, abych to dokázal sám“, se kterou se obrátilo malé dítě k samotné průkopnici M. M.

3.1 Život a dílo Marie Montessori

Maria Montessori se narodila roku 1870 v Itálii do důstojnické rodiny, kde především laskavá a tolerantní matka podporovala její odvážlivost stát se inženýrkou. Později se soustředila na biologii a svůj zájem o lékařství korunovala tím, že se ve 26 letech stala první italskou doktorkou medicíny (což bylo v té době pro ženu velkým troufalstvím). Netrvalo dlouho a Maria otěhotněla, kvůli kariéře se neprovdala, a jelikož

by jako svobodná matka vyvolala skandál, nakonec se syna Maria vzdala a poslala ho na výchovu na venkov. Přesto dál vědecky pracovala v oblasti dětské neurologie, v 34 letech se stává profesorkou a vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě.

Po dvouleté práci na psychiatrické klinice, kde nasbírala zkušenosti s mentálně postiženými dětmi, po studiu pedagogiky a filozofie, po dvouletém vedení ortofrenické školy otevírá v roce 1907 v Římě svůj první Dům dětí (Cas dei bambini). Zde pracuje s chudými, zanedbanými dětmi a prakticky využívá své dosavadní zkušenosti, odborné znalosti a specifické výchovné metody a přístupy. Pozoruhodné výsledky, které zde dosahuje, vyvolaly brzy ohlas na celém světě, proto vznikají další domy dětí nejen v Itálii, ale i v zahraničí.

Marie Montessori opouští dráhu akademického vědce a věnuje se výhradně pedagogické činnosti. Svůj život soustřeďuje na výchovu dětí a k tomu se věnuje organizaci kurzů pro vychovatelky, přednáškové činnosti, spisovatelské práci a pořádání zájezdů s cílem rozvinout a zdokonalit systém v souladu se svými zkušenostmi, které si ověřila v Casa dei Bambini.

S nástupem fašistického režimu byla Montessori nucena opustit Itálii a žít v exilu. Během této doby došlo i ke spálení dokumentace, knih a ostatních publikací. Až do konce svého života se věnovala tvůrčí práci v rámci montessoriovského hnutí, jež řídila z Amsterdamu, kde rovněž žila. I v pokročilém věku se podílela na zakládání škol, zúčastňovala se kongresů, přednášela a v roce 1950 se dočkala ocenění své práce v podobě Nobelovy ceny míru. V roce 1952 umírá ve svém holandském sídle. Svoje poznatky uložila do několika děl, jmenujme například Metoda vědecké pedagogiky (1909), Příručka vědecké pedagogiky (1921), Sebevýchova v raném dětství (1916), Absorbující duch (1949), Tajemství dětství (vydané v roce 1983 po její smrti) (Standing, 1962).

3.2 Montessori pedagogika v ČR

Jak bylo uvedeno v kapitole o reformní pedagogice, v době před rokem 1989 (z důvodu politické situace) u nás informace o přístupu k výchově a vzdělávání podle reformátorů nemohly být uplatňovány, což samozřejmě platilo i pro systém Marie Montessori. I na pedagogických školách či v učebních textech se tato problematika probírala pouze okrajově a chyběly zdroje, ze kterých zájemci mohli čerpat. V České republice byl ale

i přesto v období 1. republiky vydán spis od autorky Marie Montessori, který nesl název Příručka vědecké pedagogiky.

Dnes je situace mnohem příznivější a dostupnost informací o přístupu k výchově a vzdělávání podle Marie Montessori je znatelná. Myslím si, že je to dáno i větším zájmem ze strany rodičů a pedagogů, který rok od roku roste. Montessori pedagogika začala v České republice vzkvétat v 90. letech 20. století, kdy vznikla Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou mateřskou školou Montessori v Praze na Černém Mostě. V těchto letech se díky iniciativě několika nadšenců začaly překládat knihy od samotné dr. Montessori, čímž se dostávala pedagogika Montessori do podvědomí veřejnosti. Také byl vytvořen vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori (1. a 2. stupeň) a následně předložen MŠMT pro režim pokusného ověřování.

První kurz o metodě Montessori se pod vedením amerických lektorů konal v roce 1998 a byl přístupný jak pedagogům, tak široké veřejnosti. První školy, které začaly realizovat program Montessori, byly v Jablonci nad Nisou a Kladně a jednalo se o školy mateřské. Jelikož se u nás přednášky konaly zřídka, pedagogy se vzdělávaly v Evropě a získávaly tak zkušenosti od zahraničních škol s dlouhodobou tradicí. V roce 1999 bylo v Praze založeno občanské sdružení Společnost Montessori, díky kterému se začalo organizovat vzdělání pedagogů se zahraničními lektory, pod jejichž vedením vznikl český lektorský tým. Kurzy organizované společností Montessori navštěvovali pedagogové z celé republiky, proto začaly postupně vznikat centra a mateřské školy s Montessori programem i v dalších větších městech ČR (Pardubice, Brno, Olomouc,...).

Jelikož ale stále v republice chyběla Montessori základní škola, netrvalo dlouho a díky nadšeným rodičům a pedagogům vznikla v roce 2001 1. třída Montessori základní školy v Kladně. Dnes v roce 2014 již existuje několik desítek mateřských škol s programem a prvky Montessori škola a více než tři desítky základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky. V roce 2011 vznikl projekt, jehož náplní je vzdělávat pedagogiky pro výuku na 2. stupni ZŠ, proto v dnešní době existují už i 2. stupně, které vzdělávají podle M. Montessori. Je nutno podotknout, že jich ale ještě zdaleka není tolik jako MŠ či 1. stupně ZŠ (Montessori pedagogika a české země, 2014)

3.2.1 Aktuální přehled Montessori škol v ČR

Tabulka 2 - Aktuální přehled základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky na 1. stupni v ČR

| Kraj | Obec | Název ZŠ | Zřizovatel |
|-----------------|----------------------|---|-------------------------------|
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ Fialka | Soukromé zařízení |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ Duhovka | Soukromé zařízení |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ. sv. Voršily | MČ Praha 1 |
| Hl. m. Praha | Praha | Kouzelné školy – MŠ a ZŠ | Soukromé zařízení |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ a MŠ Sdružení | MČ Praha 4 |
| Hl. m. Praha | Praha | The International Montessori school of Prague | Soukromé zařízení |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ Rakovského | MČ Praha 12 |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ Na Beránku | MČ Praha 12 |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ Meteorologická | MČ Praha - Libuš |
| Hl. m. Praha | Praha | ZŠ U Vrbiček | Soukromé zařízení |
| Středočeský | Slapy | ZŠ Slapy | Obec Slapy |
| Středočeský | Říčany | Sofie – Montessori MŠ a ZŠ | Soukromé zařízení |
| Středočeský | Kladno | ZŠ a MŠ Kladno | Stat. Město Kladno |
| Středočeský | Mnichovice | ZŠ a MŠ Mozaika | Soukromé zařízení |
| Královéhradecký | Suchý Důl | ZŠ a MŠ Suchý Důl | Obec Suchý Důl |
| Pardubický | Pardubice | ZŠ Polabiny 1 | Statutární město Pardubice |
| Pardubický | Lázně Bohdaneč | ZŠ Na rovině | Soukromé zařízení |
| Pardubický | Chrudim | ZŠ Na rovině | Soukromé zařízení |
| Olomoucký | Horka nad Moravou | ZŠ a MŠ Horka nad Moravou | Obec Horka nad Moravou |
| Moravskoslezský | Opava | ZŠ Nový svět | Statutární město Opava |
| Moravskoslezský | Bohumín | Soukromá ZŠ Pianeta | Soukromé zařízení |

| | | | |
|--------------|-----------------------|---|-----------------------------|
| Zlínský | Zlín | ZŠ Komenského 1 | Statutární město Zlín |
| Zlínský | Uherské Hradiště | ZŠ Za Alejí | Soukromé zařízení |
| Jihomoravský | Brno | Mezinárodní Montessori ZŠ a MŠ Perlička | Soukromé zařízení |
| Jihomoravský | Brno | ZŠ a MŠ Pastviny | MČ Brno – Komín |
| Jihomoravský | Brno | ZŠ Gajdošova 3 | MČ Brno – Židenice |
| Jihomoravský | Brno | ZŠ Sluníčko | Soukromé zařízení |
| Jihočeský | České Budějovice | MŠ a ZŠ Viva Bambini | Soukromé zařízení |
| Ústecký | Děčín | Soukromá ZŠ a MŠ Svět | Soukromé zařízení |
| Ústecký | Teplice | ZŠ Bílá cesta | Statutární město Teplice |
| Ústecký | Most | AMA SCHOOL | Soukromé zařízení |
| Ústecký | Otvice u Chomutova | ZŠ Harmonie | Soukromé zařízení |
| Liberecký | Jablonec nad Nisou | ZŠ Jablonec nad Nisou, 5. května | Město Jablonec nad Nisou |
| Liberecký | Liberec | ZŠ 5. května | Statutární město Liberec |

Internetový zdroj: Lambertyová, 2015

3.3 Principy a pojmy Montessori pedagogiky

Maria Montessori kritizovala přístup tradiční školy. Zastávala pedocentrismus a věřila, že děti se dokáží rozvíjet samy, jsou-li jim vytvořeny správné podmínky. Podle ní děti k růstu a učení potřebují čas, proto vytýká dospělým jejich netrpělivost, říká: „Chceme dospělého člověka, aniž bychom ho nechali růst.“ (Montessoriová, 1976, s. 182). Marie Montessori budovala pedagogiku na vědeckém základě a díky tomu přicházela na základní principy a pojmy – systematicky pozorovala fenomén dětské pozornosti,

zkoumala projevy dětí při interakci s didaktickým materiálem v pedagogicky připraveném prostředí. Montessori hlásala, že dítě je tvůrcem sebe sama, úkolem vychovávajícího je přiměřeně mu v tom pomáhat. Nesmí se zapomenout respektovat skutečnost, že děti se učí jiným způsobem než dospělí, že klíčovou roli v jejich rozvoji sehrává absorbující duch, polarizace pozornosti a zohledňování senzitivních fází (Svobodová, 2007). Právě jsem vyjmenovala některé důležité principy a pojmy Montessori pedagogiky, v podkapitolách níže vysvětlím, co si pod nimi představit.

3.3.1 Připravené prostředí

Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí, které je hlavním úkolem učitele. Ten tvoří okolí odpovídající senzitivním obdobím. Prostředí, které lze považovat za připravené je takové, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě.

- Při přípravě je potřeba respektovat senzitivní periody vývoje (období zvýšené vnímavosti na určité podněty).
- Uspořádání prostředí by mělo v přiměřené míře předbíhat vývoj (předměty, které dítě obklopují by měly podněcovat stále vyšší úroveň zájmů a vést dítě kupředu).
- Vnější prostředí nesmí působit chaoticky (příliš mnoho podnětů ztěžuje orientaci, zvláště u malých dětí).
- Úkoly je třeba připravit tak, aby je dítě mohlo splnit samo. Návaznost cvičení napomáhá dítěti v hledání řešení, dítě tak dojde k cíli samo.
- Prostředí bohatou nabídkou vyzývá k činnosti. Správně uspořádání věcí vede k povzbuzování, podněcování jeho zájmu a zvědavosti. Aktivita musí vycházet od dítěte, nesmí být příliš usměrňována dospělým, jinak dítě ztrácí zájem.
- Optimální prostředí umožňuje samostatnou volbu činností a volnost pohybu. Bez nich si dítě nemůže v předložené nabídce vybrat to, co ho oslovuje. Vychovatel nebrání ve spontánní práci, zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím, je mu průvodcem do pronikání uspořádaného světa.
- Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte. Dítě musí být schopno s nimi snadno manipulovat a přenášet je z místa na místo. Prostředí má spíše objevující a podněcující charakter. Přitahuje dítě a dává mu možnost objevovat nové poznatky a vztahy (Zelinková, 1997).

3.3.2 Polarizace pozornosti

V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessori hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti (někdy též označovaný jako fenomén Montessori), který objevila při své práci v Domě dětí. Tehdy sledovala tříleté děvčátko, které vkládalo válec do otvoru v dřevěném rámu a opět ho vyjímalo. Dítě opakovalo manipulaci 44krát a ani silnými podněty se nedalo vyrušit. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně mění a rozvíjí (Rýdl, 1999).

Zpočátku dítě není schopno koncentrovat se na určitou činnost. Potom dochází k nahromadění jeho duševní síly a polarizaci pozornosti na určitý předmět. Polarizace pozornosti se objevuje náhle ve vazbě na předměty, které dítě v okolním světě oslovují. V průběhu koncentrace pozornosti dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předměty. Soustředění předpokládá shromáždění sil dítěte, zaměření celé bytosti k jednomu předmětu, jediné činnosti a současné odpoutání od okolí (Zelinková, 1997).

Průběh polarizace pozornosti je popisován jako uzavřený pracovní cyklus. **Třístupňový cyklus** se skládá z přípravného stupně, stupně velké práce a zklidnění. **Jednotlivé fáze** se vyznačují takto:

1. **Přípravný stupeň:** charakteristickým rysem je neklid, hledání, očekávání. Dítě hledá podněty, které ho „osloví“. Podněti se dělí do dvou úrovní, mezi podněty nižší úrovně při výběru knihy patří např. velikost obrázků, formát, ilustrace. Podle vyšší úrovně hledá dítě pohádky, dobrodružné knížky nebo knihy určitého autora. Přípravnou fázi nelze vnímat jako zlobení, těkání z místa na místo vyžadující zásah dospělého a násilné usměrnění k pořádku. Jedná se o krátký časový úsek, který je součástí polarizace pozornosti.
2. **Stupeň velké práce:** veškerá pozornost je věnována nové činnosti. Dítě se do ní doslova „ponoří“ a nenechá se vyrušit okolím. Opakovaně provádí činnost až k nasycení, přičemž překonává překážky a řeší problémy. Hlavním rysem je zaujetí, koncentrace, zaměření na jednu činnost, sebeovládání, odpoutání se od vnějších vlivů. Jedná se o dialog mezi dítětem a věcí. V průběhu tohoto stupně si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší je koncentrace pozornosti. Tento proces nesmí být přerušen, neboť přispívá

k formování osobnosti. Dítě by mělo každý den najít a provádět nějakou činnost, která by ho pohltila a vedla k navození polarizace pozornosti.

3. **Fáze klidu:** závěrem cyklu je zklidnění, zpracování vjemů, poznatků. Potřeba poznání je nasycena. Dítě je klidné, prožívá uspokojení a radost. Marie Montessori tuto fázi nazývá „vnitřní inventura“. Konkrétním projevem musí být uklizení předmětů a pomůcek na své místo (Zelinková, 1997).

3.3.3 Senzitivní fáze

Základním smyslem montessoriovské koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které podporuje normální, přirozený vývoj dítěte. Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. (Průcha, 2001). Podle Marie Montessori dítě ve svém vývoji prochází různými fázemi a v každém období je schopné přijímat určité podněty se zvláštní citlivostí. Senzitivní fáze jsou velice individuální, proto se každé dítě učí jinak (Václavík, 1995).

Charakteristickými znaky citlivých fází jsou intenzivní koncentrace a neustálé opakování určité aktivity. Jakmile si dítě osvojí novou schopnost, tak určité citlivé období končí a následuje nové, které je poháněno neustálou zvědavostí o okolní svět. Citlivé období je zapříčiněno podnětem z prostředí a nadchne dítě tak, že upoutá jeho pozornost. Dítě, které právě prochází určitou senzitivní fází, věnuje všechnu svou energii na jedinou činnost a izoluje se od ostatních faktorů v prostředí.

Díky tomuto poznatku Montessori vytvořila materiály a cvičení pro ukojení vnitřních popudů dítěte, je proto žádoucí, aby nabízení materiálu učitelem korespondovalo s těmito fázemi. Citlivé období pracuje současně s absorbující myslí („absorbující duch“) a umožňuje získávání a uložení informací absorbující myslí. Porozumění kombinované operace absorbující myslí a citlivého období umožňuje zviditelnit klady dětí, aby se rozvinuly na ideální úroveň v jejich pohodlném tempu. Možnosti dětí projevovat se v souladu s jejich citlivostí nesmí být narušovány nebo ničeny, protože to spěje ve ztrátu v jejich osobním rozvoji (Rýdl, 2006).

3.3.4 Svoboda

Princip svobody se stal jedním z hlavních pojmů pedagogiky M. M. Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem Montessori pedagogiky. Svoboda však není libovůle, ale má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, vycházející z potřeb dítěte a nevnucována zvenčí. Prostředí školy podněcuje svobodnou volbu činnosti tím, že je připravené, respektuje vývoj dítěte a vychází vstříc jeho úrovni (Zelinková, 1997). Dítě si na základě svého rozhodnutí může zvolit co (materiál, učební oblast), kde (místo, kde bude pracovat), kdy (každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu), s kým (může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině) (Principy Montessori pedagogiky, 2013).

Svoboda pedagogická neznamená, že dítě bloumá po třídě a střídá činnosti nebo nedělá nic. Může si svobodně zvolit úkol, který ho zajímá. Svoboda volby má určité ohraničení. Vědomí, že je třeba něco zvolit a něco opustit, vede k vnitřní vyrovnanosti a také k důstojnosti člověka. Podle M. M. se jedinec již od dětství učí nést následky svých rozhodnutí, učí se nést svobodu se vším, co k ní patří, tedy i s možnou ztrátou. Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho přitahuje, oslovuje. Pracuje zaujatě, soustředí se dlouho. Dosahuje dobrých výsledků, má radost z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, protože zažilo pocit úspěchu, volí další činnosti. Svoboda volby ho vede k úspěchu, sebezdokonalení, ale také k důstojnosti a sebevědomí (Zelinková, 1997).

Svoboda a disciplína se projevuje současně. Žádná svoboda bez disciplíny totiž nemůže existovat. M. M. tvrdila, že disciplína musí být aktivní. Je-li člověk násilím umlčen, není to disciplína. Montessori přišla na to, že poslušnost se vyvíjí v úzkém vztahu k vnitřní disciplíně. Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou. *„Aktivitu dítěte je třeba podporovat v každém směru. Jediným omezujícím momentem je slušné chování a pořádek. Ke svobodě a disciplíně musí dítě dospět vlastní aktivitou, dobrovolně přijímat omezení. Poslušnost nelze vyžadovat tvrdostí a násilím, ale je třeba pomoci dítěti k ní dospět.“* (Zelinková, 1997, s. 24)

Má-li dítě dodatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Jakmile je jeho činnost omezována či usměřňována, přestává se tvořivost projevovat. Dítě začne být poslušné nebo se dokonce projevuje negace a pasivita. Výsledky činnosti dítěte, které

citově prožívá, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí udělá, nemůže být v jeho očích ošklivé. Marie Montessori objevila, že původ svobody spočívá ve spontánní aktivitě člověka, v tvořivé síle, která umožňuje svobodnou činnost, svobodné jednání. Smysl svobody spočívá v tom, že se musí uskutečnit, má-li člověk zůstat sám sebou (Zelinková, 1997).

3.3.5 Věková heterogenita

Pojem věková heterogenita znamená spojování věkově smíšených ročníků. Východiskem je teze, že dělení do klasických tříd podle věku, je nepřirozené a neodpovídá skutečnému životu. V kolektivu, který se dělí podle dětí stejného věku je tlumen intelektuální vývoj, děti mezi sebou soutěží a dospělí hledají rozdíly mezi dětmi, srovnávají je mezi sebou a kategorizují je do skupin podle výkonnosti. Naopak ve věkově smíšených skupinách je vytvářen prostor pro harmonický rozvoj dítěte na základě přirozené spolupráce, vzájemné pomoci, pocitu sociální sounáležitosti a jistoty. Úspěšnost každého jednotlivce je poměřována jeho vlastními možnostmi, posunem a rozvojem. Smyslem je vytvořit dětem ve skupině větší prostor pro kooperaci (Hrdličková, 1994).

Věkově smíšené skupiny mají výhody i z hlediska učebních cílů. Děti se učí jeden od druhého, předávají si poznatky a zkušenosti jednodušeji, neboť jsou si blíže ve svém myšlení a řeči. Mladší děti pozorují starší při činnostech a tím je povzbuzován jejich zájem o budoucí úkoly. Starší děti pomáhají mladším a při vysvětlování učiva jsou nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly srozumitelně předávat mladším dětem. Může se přihodit, že starší dítě vycítí talent mladšího, díky němuž mladší dítě zvládá více než ono samo. I toto poznání patří k vyučovacímu procesu: získávat poznatky o sobě samých.

Věková heterogenita působí uspokojivě i v sociální oblasti. Starší děti poznávají v mladších svoji zralost, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí a pocit odpovědnosti. Pokud je spojena 1. – 4. třída, tak v očích prvňáků jsou čtvrtáci jejich starší kamarádi, kteří stojí za nimi a chrání je. Malé děti se cítí spokojeně a chovají se tak, aby přátelství neztroskotávalo. V sociálním prostředí věkově heterogenních tříd se můžeme setkat i se žárlivostí, což je ale hlavně chybou vychovatele. Udělá-li chybu a znevýhodní starší tím, že jim dá méně podpory, reagují starší děti žárlivostí a obranou. Ve skupině dětí musíme zohledňovat i věkově shodné skupiny. Děti stejného věku si jsou vzájemně

stejně důležité jako děti rozdílného stáří. Mezi stejně starými si děti často vybírají své kamarády a vyměňují si své zážitky. Děti se zařazují v heterogenní skupině k té části dětí, ke které podle svých schopností náleží. Děti mají velmi vyvinutý cit, kterým poznají, kam se mají zařadit. Ve struktuře věkově smíšené třídy musí být dostatečným počtem zastoupena věkově homogenní skupina, aby se mohly vytvářet také věkově i pohlavně stejné skupiny.

Co se týče složení skupiny, Montessori prosazuje co nejrůznorodější charakteru dětí, protože se tím zvyšuje možnost poznání různých charakterů a získání různých zkušeností. Rozdílnost je pro děti mnohem poučnější než stejnost. Po vyučujících se ovšem vyžaduje, aby se nechali vtáhnout do rozdílností a pokusili se je co nejlépe využívat. Vezmeme-li v potaz konkrétní počet dětí ve třídě, samotná Maria Montessori určila počet 40 dětí jako nejlepší. Pojednání o tom, kolik taková skupina vyžaduje vychovatelů, ale chybí. Já osobně si ale nedovedu představit mít skupinu 40 dětí. Jedno se totiž změnilo: děti, rodiče, učitelé a veřejnost jsou náročnější a kromě toho je pro dnešní děti obtížnější chovat se podle pravidel a zařadit se do skupiny. Také koncentrace dětí se snižuje a vyžaduje intenzivní práci učitele (Rýdl, 1999).

3.3.6 Materiál

Maria Montessori kromě propracovaných principů její pedagogiky vymýšlela svoje didaktické pomůcky a materiály pro děti a zkoušela je v praxi. V dnešní době jsou její pomůcky známé po celém světě a existuje řada webových stránek, kde je můžeme objednat, řada učitelů či rodičů je vyrábí pro své děti vlastnoručně, neboť náklady ke koupi jsou mnohdy vysoké.

Pomůcky Montessori podporují utváření osobnosti dítěte – od cvičení schopnosti soustředit se, která je důležitým předpokladem k dalšímu rozvoji dítěte ve všech oblastech. Pomocí pomůcek dítě objevuje svůj vlastní svět (Rýdl, 2006).

Chce-li učitel při své výuce používat Montessori materiál, měl by znát všechny didaktické souvislosti – kroky, které při práci s materiálem vedou k cíli. Záměr Marie Montessori sice požaduje, aby každý materiál přebral roli učitele, to ale pokaždé není možné. Většinou je potřeba učitele, aby předvedl správnou manipulaci s materiálem, děti ji poté napodobují a tím se učí. Při práci jsou nezbytná pravidla, ukončí-li dítě práci s materiálem, vrátí do původního stavu a uloží na původní místo, čímž se učí pořádku.

3.3.6.1 Charakteristika materiálu

Montessori materiál byl vyvinut na základě experimentálního pozorování, při jeho zdokonalování byl brán zřetel na vývojovou psychologii a psychologii učení. Materiál by měl splňovat tyto požadavky (Svobodová, 2007):

- **Ohraničení obtížnosti** – obtížnost je odstupňována, protože každému materiálu je „vestavěn“ jistý druh obtížnosti, učení tak může probíhat po krocích.
- **Kontinuita** – jednotlivé materiály na sebe logicky navazují. Jsou zhotoveny tak, aby splňovaly didaktické principy od jednoduchého ke složitému.
- **Samokontrola** – autodidaktičnost materiálu dává dítěti šanci odhalit případnou chybu, dítě není závislé na učiteli.
- **Izolace vlastnosti** – cílem je přispět k budování řádu. Pozornost dítěte je poutána na jednu vlastnost.
- **Materializovaná abstrakce** – materiál pomáhá pochopit abstraktní prostřednictvím konkrétního tím, že dítě „abstrakci“ uchopí do ruky.
- **Cvičení a opakování** – úkolem materiálu je nejen motivovat dítě k opakování cvičení, ale také získat a udržet (polarizovat) dětskou pozornost.
- **Přenos** – zkušenosti a poznatky získané při práci s materiálem mají být přenosné na věci okolního světa.
- **Jedinečnost** – každý materiál se vyskytuje ve třídě pouze jedenkrát. Pomocí tohoto požadavku se dítě musí naučit čekat nebo se dohodnout s jiným dítětem, které s materiálem právě pracuje (sociální učení).
- **Estetičnost** – pěkný vzhled materiálu dítě zaujme.
- **Kvalita** – materiál je vyroben převážně ze dřeva, což zaručuje odolnost a kvalitu.

3.3.6.2 Základní skupiny materiálu

Materiál vyvinutý Marií Montessori zahrnuje následující kategorie:

Materiály pro cvičení praktického života (viz příloha č. 2)

- cvičení péče o vlastní osobou, např. rám se zapínáním, mytí rukou, čištění bot apod.

- cvičení péče o okolí v domě a okolo domu, např. mytí nádobí, praní prádla, péče o květiny a rostliny, zametání dvora, práce na zahradě a mnohé další
- cvičení sociálních vztahů
- cvičení kontroly pohybu, např. chůze na čáře či po elipse (Ludwig a kol., 2000)

Elipsa

- cvičení praktického života (kontroly pohybu), díky kterému dochází k psychické a fyzické rovnováze
- pomocí elipsy se cvičí klid, ticho, harmonie a koncentrace pozornosti
- rozvíjí svalovou koordinaci chůze, držení těla
- elipsa je vyznačena na zemi v dostatečné velikosti a šíři
- seznámení s elipsou – sed kolem ní – udržení tvaru
- ukázka chůze po elipse učitelem, první pokusy dětí
- chůze po elipse – všichni, kteří chtějí, postupné střídání, nošení předmětů v obou dlaních
- cvičení se dělá v úplné tichosti, klidně a jemně (Hillebrandová, Ticho, klid, láska a harmonie – brožura, týkající se MŠ v Jablonci n. Nisou)

Smyslový materiál (viz příloha č. 3)

- zahrnuje materiál pro rozvoj zrakového, sluchového a hmatového vnímání
- rozlišování povrchů a struktur materiálu
- rozlišování rozměrů
- rozlišování barev
- rozlišování tvarů
- rozlišování váhy
- rozlišování zvuků a tónů
- rozlišování vůní
- rozlišování chutí
- rozlišování povrchů a struktur materiálu
- rozlišování teplot (Ludwig a kol., 2000)

Matematický materiál (viz příloha č. 4)

- soustava didaktického materiálu pro matematiku a geometrii patří k nefascinujícím didaktickým materiálům,
- prostřednictvím matematického materiálu se děti učí počítat, měřit, chápat kvantitu a její proměnlivost
- jde o sady čísel a nejrůznějších materiálů, kterými je možné vyjádřit všechny základní matematické operace
- patří sem i geometrická tělesa (Hrdličková, 1994)

Jazykový materiál (viz příloha č. 5)

- s pomocí tohoto materiálu se děti postupně naučí číst a psát
- materiál rozšiřuje slovní zásobu
- seznamuje s písmeny a číslicemi
- umožňuje skládat slabik a slova
- umožňuje nacvičovat psaní pohyby
- umožňuje nacvičovat psát a číst
- umožňuje dělat slovní a větný rozbor
- praxe Montessoriovských škol ukazuje, že se děti bez přinucování můžou spontánně naučit číst a psát už v předškolním věku. (Matulčíková, 2007)

Kosmický materiál (viz příloha č. 6)

Kosmický materiál se využívá v kosmické výchově. Tento termín se neuzívá v českém tradičním školství, ale v následujících řádcích se pokusím osvětlit, co tento termín skrývá. Kosmická výchova je specifické slovní označení pro celistvý obraz světa, o kterém předpokládáme, že je inteligentně uspořádaný. Kosmická výchova poskytuje dětem představu o souhře všech součástí světa – hvězd a Země, nerostů, rostlin, zvířat a lidí. Vychází z teorie, že naše země představuje určitý celek, v němž každá část, rostlina, živočich plní svoji úlohu ve prospěch tohoto celku.

Podle Marie Montessori člověk nemá právo chovat se a projevovat jako pán přírody, ale jako její součást. Úkolem kosmické výchovy je zprostředkovat dítěti představu o souhře jednotlivých částí celku (přírody a člověka). Cílem je například respektování zodpovědnosti za přírodu a za člověkem vytvořenou umělou kulturu. Do kosmické výchovy spadá zeměpis, astronomie, geologie, chemie, fyzika, biologie,

politika, sociologie, dějepis. Do kosmického materiálu patří nejrůznější mapy, stavebnice, puzzle a pomůcky pro pochopení výše napsaného. (Matulčíková, 2007, Hrdličková, 1994)

3.3.7 „Učitel“ v Montessori škole

Maria Montessori upřednostňuje označení „vedoucí“ místo pojmenování „učitel“ nebo „vychovatel“. Dospělý dítě neučí, protože dítě se učí samo. Je jeho průvodcem na cestě životem, usměrňuje jeho fyzickou a psychickou aktivitu a zprostředkovává nové poznatky (Zelinková, 1997).

Role připraveného „učitele“ není v tom, aby násilně nakrmil děti informacemi, ale aby vedl děti k uplatňování jejich schopností v každé části jejich vývoje. Cílem vedoucího je utvářet předem připravené prostředí, které vybízí k aktivitám. Pomocí trpělivého pozorování chování každého dítěte objevuje potřeby a zájmy dítěte. Každý dětský „vychovatel“ musí mít především rád děti. Žádnému „učiteli“ z Montessori školy by tento předpoklad neměl chybět. Měla by pro něho být samozřejmostí srdečnost, vítání dítěte s otevřenou náručí, respektování dítěte se všemi jeho chybami a pomoc uvědomit si, čím vším může být. Stejně tak důležité pro „učitele“ je být připraven připustit a opravit své chyby.

„Učitel“ prvního stupně musí zvláště mít ctnosti, které jejich vnímání svěřenci, jejichž osobnosti se stále vyvíjejí, mohou napodobovat (Rýdl, 2006). Jsou to: zdravé sebevědomí, otevřenost, přirozenost, stálost, laskavost, štěstí, houževnatost, idealismus, oddanost, spolehlivost, vyrovnanost, odvaha, zájem, trpělivost, ohleduplnost, přátelskost, věrnost, odhodlání, velkorysost, slitování, disciplína, neochvějnost, poctivost, upřímnost (Rýdl, 2006).

Vedoucí musí být zralý, plný psychické a emocionální rovnováhy a harmonie, bez které se ve své práci neobejde. Měl by mluvit tiše a klidně. Jednou z mnoha oblastí, které by měl učitel ovládat, je empatická komunikace bez odsuzování, hodnocení a posuzování. Tím, že učitel neposuzuje a nehodnotí (ani pozitivně), se dítě stává nezávislé na autoritě dospělého a vyvíjí aktivitu na základě svého vlastního systému přesvědčení – tím získává pocit jedinečnosti (Hillebrandová, Ticho, kli, láska a harmonie – brožura, týkající se MŠ v Jablonci n. Nisou)

3.3.7.1 Funkce a aktivity vedoucího

Vedoucí dítěte musí plnit funkce, které vyžadují hlubokou znalost dítěte, vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodicko-didaktické znalosti a další kvality. Jedná se o funkci:

- „*diagnostickou (analyzuje a pozoruje činnost dítěte),*
- *terapeutickou (pomáhá dítěti, pořádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost, radí),*
- *organizační,*
- *motivační a aktivizující,*
- *zprostředkující (objasňující),*
- *upevňování disciplíny“ (Zelinková, 1997, s. 76).*

Členění aktivit vedoucího:

1. Přímé, tj. komunikativně-dialogické činnosti

Během činnosti dítěte vedoucí vyjadřuje potvrzení, souhlas a povzbuzení. Jedná vždycky s taktem. Pomáhá při volbě materiálu, vzbuzuje zájem dítěte, pomáhá při osvojování nových cvičení, dohlíží nad dokončením práce a nad úklidem. Dbá na správnou výslovnost, mluví bez přehánění. Je schopen napravit své chyby.

2. Nepřímé, tedy nekomunikativní činnosti

a) Získávání informací o dítěti

Pozoruje činnost dítěte, jeho pokroky, individuální zvláštnosti apod. Zaznamenává nevhodné chování, změny v chování, sleduje reakce dítěte, projevy jeho vlastností, popřípadě vliv dítěte na chování kamarádů.

b) Odstraňování překážek

Vedoucí odstraňuje překážky, které narušují vývoj dítěte. Měl by spíše mlčet, držet se v pozadí, být stále klidný a zároveň připravený pomoci.

c) Výběr, popř. výroba a příprava materiálu

Vedoucí materiály nabízí a dbá na jejich estetickou kvalitu.

d) Utváření vzdělávací atmosféry

Vedoucí nabízí možnost prožívání, získávání zkušeností a vědomostí. Jeho úkolem je vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání (prostor, čas, obsah, struktura materiálu). Sleduje estetičnost prostředí, čistotu, pořádek a atmosféru přátelství.

e) Podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvodu do sociálního života

Vedoucí usiluje o zajištění života v pracovním společenství, řeší otázky, které děti zajímají a plánuje individuální práce ke spokojenosti všech (Zelinková, 1997).

„Zkrátka, připravený vedoucí je ten, kdo se setkává s dětskou neznalostí předsudků a soucitem. Ten, kdo sleduje a tlumočí. Ten, kdo jasně a účinně komunikuje a jedná důsledně a poctivě. Kdo je pro dítě přítelem, důvěrníkem a vzorem. Jednoznačná známka pravého Montessori „učitele“ je jeho pevná víra v připravené prostředí, kde se dítě projevuje jako výjimečný jedinec“ (Rýdl, 2006, s. 51).

3.3.8 Hodnocení v Montessori škole

Při učení je nutná zpětná vazba, ale rozhodně ne známka. Účelem zpětné vazby je dát směr dalšímu snažení, zaměřuje se totiž na průběh celé práce. Je prováděna během činnosti a vedoucí prostřednictvím zpětné vazby konstatuje aktuální stav, ve kterém se dítě nachází. Zpětná vazba netrestá, neodměňuje a nezahanbuje. Montessori vzdělávací systém není založen na veřejném srovnávání a děti přesně vědí, ke komu si mohou přijít pro radu. Vedoucí si po celý školní rok vede záznamy o dětech, ve kterých popisuje individuální pokrok dítěte v dovednostech, znalostech, jeho osobní úspěchy a nezdary (Principy Montessori pedagogiky, 2014).

Tradiční hodnocení se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně říká, že je výkonově slabé, horší než druzí či horší, než očekávalo. To je jeden z mnoha důvodů, proč se v Montessori školském systému klasifikace odmítá (Helus, 2009). Orientace na známku přináší mnoho negativních atributů:

- *„odvádí žáka od podstaty učení,*
- *přirozenou vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací,*
- *vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky,*
- *zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností,*
- *sociálně diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích,*
- *vede až ke zdravotním obtížím dětí.“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 197)*

3.3.8.1 Sebehodnocení

K nezávislosti, kterou by měli mladí lidé podle představ Montessori dosáhnout, patří to, že se učí vyhodnocovat svoje vlastní výkony. Proto Montessori tolik varuje před četným vychvalováním a vychloubáním se, protože chvála může u lidí ze strachu z neúspěchu zapříčinit závislosti na jiných. Umět hodnotit sebe sama je v Montessori pedagogice procvičováno od útlého věku (Rýdl, 2006).

Sebehodnocení by mělo dítě aktivizovat, vést k vytyčování vlastních cílů a k volbě prostředků jejich dosahování, k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své učení, ke schopnosti samostatnému rozhodování. Dítě prostřednictvím sebehodnocení poznává své schopnosti, analyzuje vlastní chyby, řídí vlastní učební činnosti, uvědomuje si vlastní vývoj. Rozvoj sebehodnocení podporuje například formulace dílčích cílů a stanovení konkrétních kritérií jednotlivých činností (Vališová, Kasíková, 2011).

3.3.8.2 Slovní hodnocení

Jelikož se v Montessori systému nehodnotí pomocí klasifikace, děti tedy nedostávají tradiční vysvědčení se známkami, ale slovní hodnocení. Verbální forma hodnocení je obsáhlejší a výstižnější. Vyzdvihuje přednosti žáka a zároveň popisuje nedostatky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Slovní hodnocení žáky motivuje, informuje nejen o dosažených výsledcích, ale zahrnuje také úsilí, snahu a postoje žáků. Je tzv. „ušité na míru“ (Kolář, Šikulová, 2005). Tento způsob hodnocení je doporučován psychology jako vynikající způsob podpory všech žáků. Další výhodou je, že se obrací na žáka jako na partnera v hovoru, nestresuje ho, ale reguluje jeho učební činnost. Ukazuje mu, čeho již dosáhl a navrhuje cesty ke zlepšení výkonu. Předchází riziku diskriminace slabších žáků a zároveň obrací pozornost na samotný proces získávání vědomosti (Kolář, Šikulová, 2005).

Zdá se, že slovní hodnocení „překypuje“ samými pozitivy, ale i Montessori učitelé si jsou vědomi záporů, které sebou přináší. Negativem je vyšší časová a administrativní náročnost. Rodiče nemusí vždy jasně rozumět formulacím učitele. Člověk, který píše slovní hodnocení, by si měl uvědomit, že hodnotí výsledek, nikoliv osobní rysy dítěte. Složitě je se vyvarovat subjektivní interpretaci.

3.3.9 Práce s chybou a pochvalou

V Montessori škole, která podporuje dětskou přirozenost, nemají odměny a tresty místo. Většina učitelů v běžných školách je ale přesvědčena, že jejich hlavním úkolem je kritizovat výkony žáků. Myslí si, že výchova dětí se řídí principem trestu a odměny (biče a cukru). Předpokládáme-li, že si dítě umí samo najít práci, je trestání a odměňování navíc a je zbytečné (Montessori, 2003).

Montessori došla na základě svých pozorování k závěru, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že můžeme dělat chyby, kontrolovat je a opravovat. Naproti tomu vedou známky a další oceňování jinými lidmi ke snížení energie a zájmu, stejně tak to je u soutěživosti a předhánění (Rýdl, 2006).

V Montessori filosofii je chyba chápána jako přirozená součást procesu hledání. Děti v běžných školách nevědí, jak poznat, jestli dělají chyby. Dělají je nevědomky, oprava není na nich, ale na jejich učitelích, což je opakem metodiky M. M. Rozpoznání vlastních omylů je nezbytné pro praktický život. Děti potřebují vědět, že chybuje každý (i dospělí), chyby sblíží a upevňují přátelství. Najde-li dítě chybu u dospělého, neznamená to, že si ho přestane vážit a ztratí k němu úctu, ba naopak, je potřeba se nad chybou povznést, poučit se z ní a s lehkostí ji zvládnout. S vědomím tohoto poznání Maria navrhovala hry tak, aby dítěti umožnily zcela jasně poznat, jestli chybovalo či jednalo správně. Tím se dítě vydává na cestu k sebezdokonalení a sebepoznání. Samo musí poznat, co dokáže a je nesmírně důležité poskytovat mu nejen možnosti vzdělávání, ale i prostředky, které mu ukážou, jakých chyb se dopouští. Návyk kontrolovat vlastní práci a prověřovat správnost vlastních postupů jsou nesmírně důležité rozvojové faktory (Montessori, 2003).

Existují různé formy **kontroly chyb** (Rýdl, 1999):

- mechanická kontrola chyb pomocí smyslového didaktického materiálu
- kontrola chyb pomocí zdokonalené činnosti opakujícím se cvičením
- kontrola chyb porovnáváním vlastní práce s předlohami
- kontrola a oprava chyb vedoucím (pouze pokud to dítě vyžaduje)
- kontrola chyb pomocí spolupráce s jinými osobami

Ve filosofii M. M. už víme, jak se pracuje s chybou, ale co například pochvaly? Jsou oblíbeným motivačním prostředkem, tak jako v běžných školách? „*Učitel se snaží*

používat diferencovaně jazyk tak, aby nehodnotil a neposuzoval, ale dával přitom najevo, že dítě získalo novou dovednost nebo mu projevil náklonnost a účast. Každé dítě potřebuje pocit jistoty, bezpečí, úspěšnosti, aby si ho někdo všímal a aby mělo radost a cítilo sebeuspokojení ze své práce, ale neustálé kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých potom omezuje jeho svobodnou volbu činnosti a sebevědomí. Předškolní děti mají největší radost ze samotné práce, pro školní děti je pak výsledek největší odměnou. A celkový láskyplný vztah a přístup dospělého k dítěti je vlastně sám o chvále.“
(Principy Montessori pedagogiky, 2014)

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké postoje zaujímá široká veřejnost k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ.

Díličními cíli je zjistit:

1. Informovanost široké veřejnosti o alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori.
2. Představy respondentů o základních myšlenkách filosofie Marie Montessori.
3. Zájem respondentů o Montessori vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky a předpoklady

Na základě uvedených cílů byla stanovena **hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky**:

HVO: Jaké jsou postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ?

VO1: Jaká je informovanost veřejnosti o alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori?

VO2: Jak oslovení respondenti posuzují Montessori vzdělávání vzhledem k základním principům?

VO3: Má oslovená veřejnost zájem informovat se dále o Montessori vzdělávání?

K uskutečnění cíle šetření byly stanoveny následující **předpoklady**:

Předpoklad 1:

Více než 50 % dotazované veřejnosti nikdy neslyšelo o alternativním vzdělávání Marie Montessori.

Zdůvodnění:

Vzhledem k jednotnému vzdělávacímu systému, který má v České republice dlouholetou historii a který nedovoľoval vzdělávat alternativně, se domnívám, že větší část veřejnosti neslyšela o alternativním vzdělávání Marie Montessori.

Předpoklad 2:

Dotazovaná veřejnost bude častěji uvádět princip věkově smíšených skupin jako nevýhodu, než jako výhodu Montessori vzdělávání.

Zdůvodnění:

Vzhledem k tradičnímu složení tříd v minulosti, lidé nejsou ze svých školních let zvyklí vzdělávat se ve věkově smíšených skupinách. Proto si myslím, že bude tento způsob považovaný spíše za nevýhodu. Podle mého názoru se lidé, kteří jsou proti věkově smíšeným skupinám, domnívají, že jejich dítěti nebude v takto koncipovaných třídách věnována dostatečná pozornost (protože např. mladší dítě potřebuje více individuální péče).

Předpoklad 3:

Více než 50 % dotazované veřejnosti se neztotožňuje se způsobem hodnocení v Montessori škole a zastává názor, že se má ve škole hodnotit známkou.

Zdůvodnění:

Vzhledem k tomu, že známka je stále ve školách považována za hlavní informační prostředek týkající se zvládnutí učiva, bude většina veřejnosti zastávat názor, že se má ve škole klasifikovat.

Předpoklad 4:

Více než 50 % dotazované veřejnosti zastává názor, že by všechny Montessori školy měly být bez školného (aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti).

Zdůvodnění:

Vzhledem k tomu, že Montessori škola není lepší než škola běžná, je to pouze jiný způsob vzdělávání, nevidím důvod, proč platit školné. Pokud každý dospělý odvádí daně, měl by mít možnost výběru. Proto si myslím, že i větší část veřejnosti bude zastávat tento názor.

Předpoklad 5:

Více než 50 % dotazované veřejnosti by uvítala větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání.

Zdůvodnění:

Domnívám se, že vzhledem ke krátkodobé tradici Montessori vzdělávání v ČR a nejasným informacím, které kolují o této alternativě, by si dotazovaní rádi utřídili myšlenky a uvítali by větší informovanost a propagaci.

Cílem je potvrdit nebo vyvrátit výše uvedené předpoklady.

4.3 Metoda výzkumného šetření

Výzkum k diplomové práci byl proveden metodou kvantitativního výzkumného šetření za pomoci techniky dotazníku vlastní konstrukce (viz příloha č. 1). „*Kvantitativní výzkum je metoda pro sběr dat, vědeckého a nevědeckého zkoumání, která má za cíl popsat zkoumanou oblast. Kvantitativní metodou můžeme rozumět takový sběr dat, který je zaměřen na velký počet respondentů. Tito respondenti nejčastěji odpovídají na otázky formou dotazníků, které jsou následně zpracovány a statisticky vyhodnoceny*“ (Kvantitativní výzkum 1 – Úvod, 2015).

Sběr dat byl prováděn od prosince roku 2014 do konce ledna roku 2015. Výzkum zpočátku probíhal pouze v Pardubickém kraji, postupně byl ale pomocí sociální sítě elektronicky rozšířen po celé České republice. Osobně bylo předáno 84 dotazníků v tištěné podobě, z tohoto počtu se vrátilo 63 vyplněných. Návratnost tištěných dotazníků tedy činila 75 %. Větší část vyplněných dotazníků bylo získáno elektronickou formou (přes internet), vypracován byl dotazník přes portál www.surveymonkey.com a poté rozeslán přes sociální síť po celé ČR. Tímto způsobem bylo získáno 143 dotazníků, což bylo nad mé očekávání. Bohužel se nedá říci, jaká byla návratnost elektronických dotazníků, protože nebyly rozeslány individuálně, ale odkaz byl vložen do veřejné skupiny. Celkově bylo získáno 206 vyplněných dotazníků, následně zpracováno do grafů a vyvozeny z nich závěry.

| | |
|--|-----|
| Počet vyplněných dotazníků v tištěné podobě | 63 |
| Počet vyplněných dotazníků v elektronické podobě | 143 |
| Počet vyplněných dotazníků celkem | 206 |

Tabulka 3 - Přehled vyplněných dotazníků

4.3.1 Údaje o dotazníku

Na výzkum byl použit dotazník anonymní povahy, jehož úvod byl koncipován tak, aby motivoval respondenty k vyplnění a byla zajištěna co největší návratnost, na jejichž základě bylo možné vypracovat kvalitní výstupy. Dotazník se skládal z 19 položek. Jednalo se o 10 otázek uzavřených, 8 otázek polouzavřených a 1 otázka byla koncipovaná jako otevřená. Snažila jsem se o jejich stručnou, jednoduchou a smysluplnou formulaci. Vyplnění dotazníku nebylo časově náročné – zabralo respondentovi maximálně 15 minut.

První část dotazníku je věnována přehledu zúčastněných respondentů. Zde jsou otázky typu: jakého pohlaví je respondent, jaké má nejvyšší dosažené vzdělání, kolik mu je let, zda je rodič a jaký typ zařízení navštěvuje jeho dítě.

Do další části jsem zařadila otázky týkající se informovanosti o Montessori vzdělávání. Stěžejní otázkou bylo, zda respondent někdy o tomto typu alternativního vzdělávání slyšel a pokud ano, v jaké souvislosti.

Nejobsáhlejší a pro mě nejpřínosnější byla část třetí, která zjišťovala postoje ke vzdělávání podle průkopnice Marie Montessori, zde mě například zajímalo, jaký postoj zaujímá respondent ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu (jedna z hlavních teorií filosofie Montessori vzdělávání) nebo jaký je názor na roli Montessori učitele, který je partnerem a průvodcem na cestě vzděláváním. U většiny otázek jsem nakonec dala prostor pro vlastní názor respondenta, což mnoho dotazovaných ocenilo.

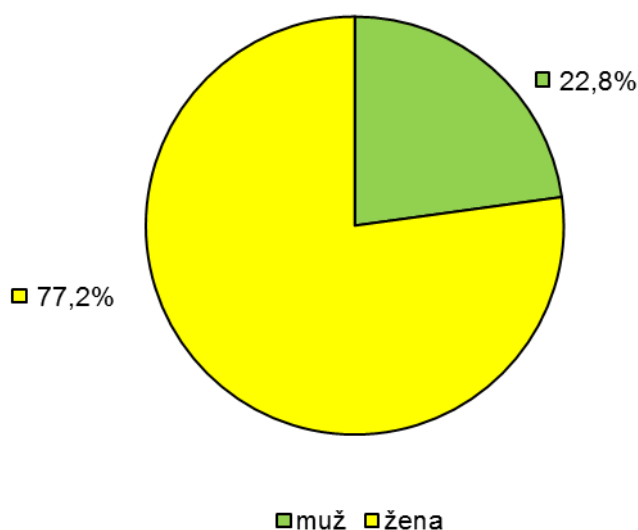
4.3.2 Realizace předvýzkumu

Předvýzkum jsem realizovala v říjnu roku 2014 s cílem otestovat srozumitelnost otázek v dotazníku a také proto, abych předešla případným nejasnostem a nedorozumění během hlavního výzkumu. Dotazník „nanečisto“ jsem rozdala 20 respondentům (převážně příslušníkům rodiny). Toto opatření pro mě bylo velice přínosné, neboť jsem zjistila, že formulace některých otázek není dostatečně jasná či nabídka odpovědí nedostačující. Některé otázky či tvrzení jsem tedy musela přeformulovat. V každém dotazníku byl na závěr prostor pro připomínky či případné rady, které mi mohli

„zkušební“ respondenti nastítnit. Na základě těchto zjištění jsem dotazník přepracovala do podoby, kterou lze nalézt na konci této práce v příloze č. 1.

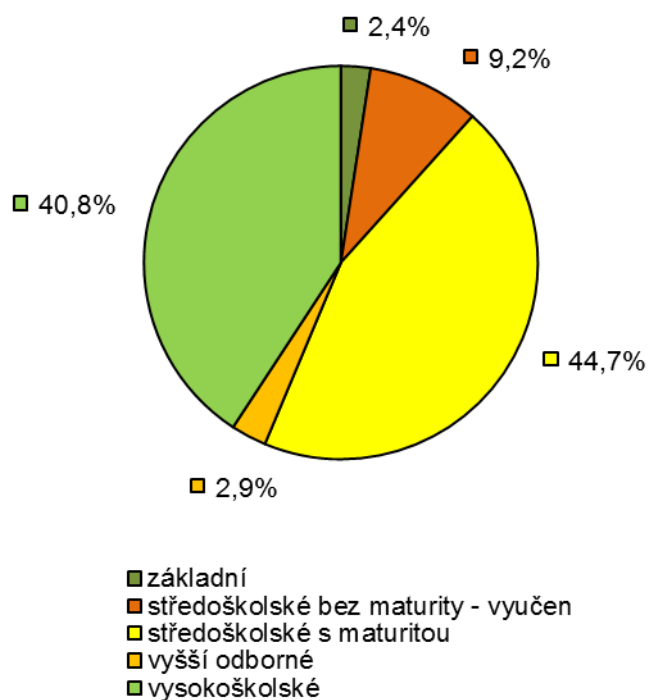
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořila široká veřejnost. Jednalo se o muže a ženy s různým stupněm vzdělání, různého věku (s minimální věkovou hranicí 18 let), bezdětné či rodiče. Dotazník vyplňovali lidé z různých částí republiky, otázku z jakého kraje pocházejí, jsem ale do dotazníku nezařadila. Nepřišla mi vzhledem k zaměření mého výzkumu důležitá. Charakteristika výzkumného vzorku vychází z první části dotazníku, kam jsem zařadila čtyři uzavřené otázky, týkající se základního představení dotazovaných respondentů. První části dotazníku se zúčastnilo všech 206 dotazovaných.



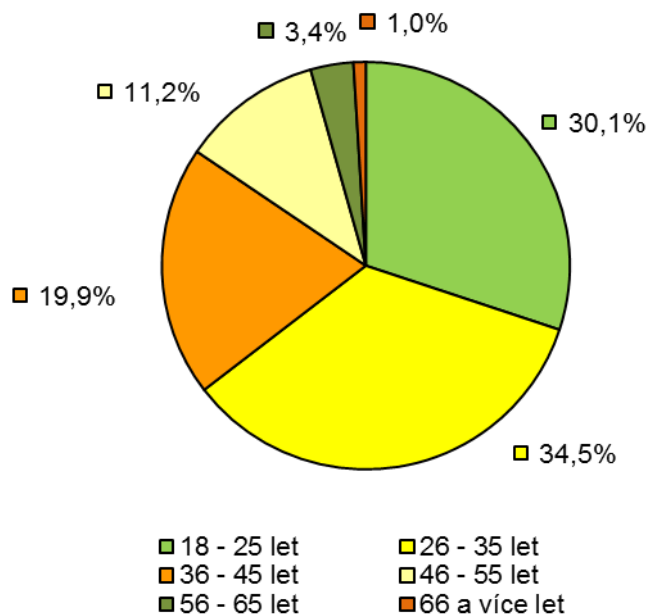
Graf 1 - Pohlaví respondentů

Co se týče pohlaví, z grafu 1 je patrné, že z celkového počtu 206 respondentů (N=206), se na výzkumu podílelo 159 žen, tedy 77,2 % respondentů a 47 mužů, tedy 22,8 %. Ženy přistupovaly k vyplňování dotazníků ochotněji než muži, příkládám to skutečnosti, že se více zajímají o typy vzdělávání a rádi v této oblasti získávají nové informace.



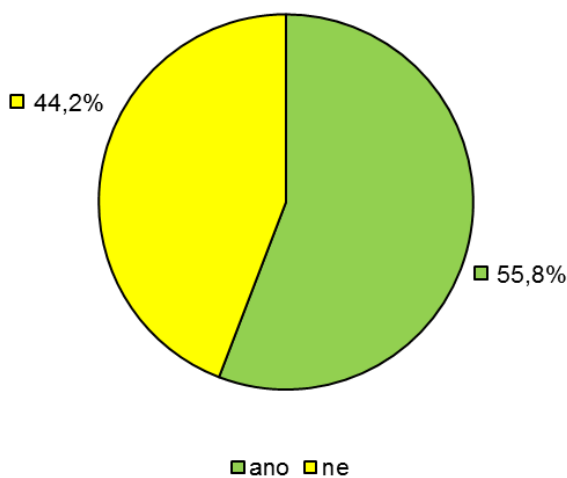
Graf 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Dotazovaní pokryli širokou škálu dosaženého vzdělání, od základního po vysokoškolské. Graf 2 ukazuje, že nejvíce zastoupeným vzděláním bylo středoškolské s maturitou, kterým oplývá 92 respondentů, tedy 44,7 %. Hned za tímto stupněm je na druhé příčce 84 respondentů se vzděláním vysokoškolským – 40,8 %. Dále se na dotazníku podílelo 19 mužů a žen se středoškolským vzděláním bez maturity – s výučním listem (9,2 %) a 6 lidí s vyšším odborným vzděláním (2,9 %). Nejmenší počet respondentů tvořila veřejnost se základním vzděláním, s tímto stupněm odpovědělo 5 lidí (2,4 %) z celkových 206 respondentů.



Graf 3 - Věk respondentů

Vezmeme-li v potaz věk respondentů, zastoupeny byly všechny věkové kategorie od 18 do 66 a více let (viz graf 3). Nejvíce však odpovídali muži a ženy ve věku 26 – 35 let, v tomto věku vyplnilo dotazník 71 respondentů, tedy 34,5 %. Respondentů ve věkovém rozmezí 18 – 25 let odpovídalo 62 (30,1 %), dále se zúčastnilo 41 respondentů v rozmezí 36 – 45 let (19,9 %), 23 respondentů ve věku 46 – 55 let (11,2 %), 7 respondentů ve věku 56 – 65 let (3,4 %). Nejstarší dotazovaní reprezentovali věk 66 a více let a jejich zastoupení bylo nejmenší, v tomto věku odpovídali pouze 2 respondenti (1 %).



Graf 4 - Zastoupení rodičů

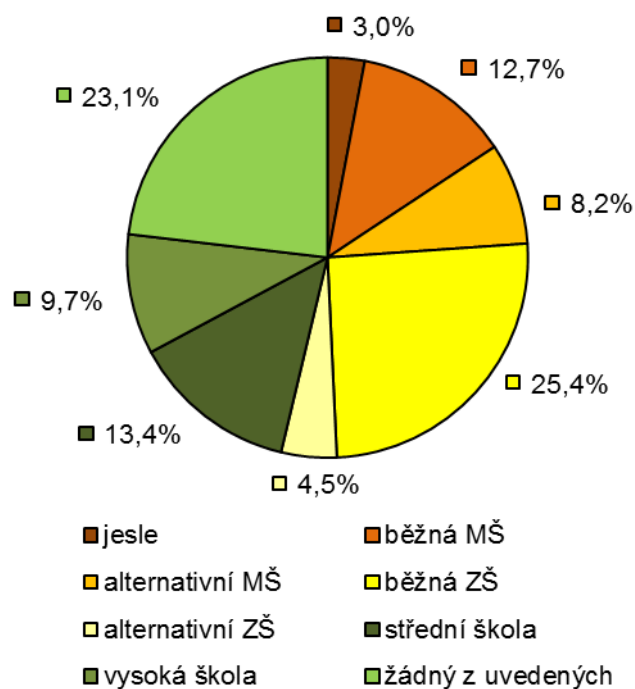
Ze všech 206 dotazovaných bylo 115 rodičů (55,8 %) a 91 respondentů bez dětí (44,2 %). Na toto zjištění navazovala otázka, na kterou odpovídali pouze rodiče. V otázce č. 5, kterou komentuji v následující kapitole, mě zajímalo, jaký typ zařízení navštěvuje jejich dítě.

4.5 Výsledky a analýza

Získaná data od respondentů jsem vyhodnotila v programu Microsoft Office Excel a poté výsledky upravila do výšečových a sloupcových grafů, kde můžeme vyčíst procentuální zastoupení. Pod každým grafem se nachází komentář, ve kterém shrnuji výsledky a zmiňuji četnost odpovědí. Otázky č. 1 –4 zde už nebudu zmiňovat, týkají se charakteristiky výzkumného vzorku a jsou vyhodnocené a okomentované v předchozí kapitole.

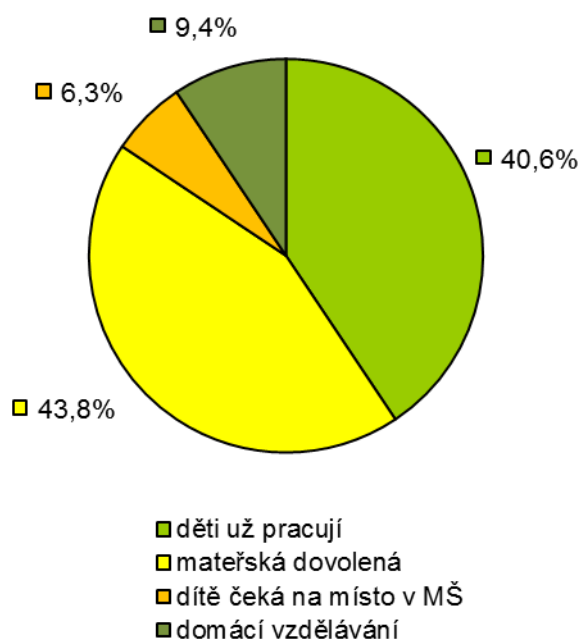
Otázka č. 5: Jaký typ zařízení navštěvuje Vaše dítě?

Cílem této otázky bylo zjistit, jaký typ zařízení navštěvují děti respondentů. Na výběr byly: jesle, běžná mateřská škola, alternativní mateřská škola, běžná základní škola, alternativní základní škola, střední škola, vysoká škola. Mohlo se stát, že děti respondentů nenavštěvovaly žádné zařízení z výše uvedených, pro tuto příležitost zde byla možnost označit polouzavřenou odpověď „žádný z výše uvedených“ a svoji odpověď zdůvodnit. Na tuto otázku odpovídala více než polovina respondentů – konkrétně 115 osob. V této otázce je totiž základ respondentů jiný, odpovídali na ni jen rodiče, neboť 91 respondentů v předchozí otázce odpovědělo, že děti nemá a přešlo podle pokynů k otázce č. 6. Je nutno podotknout, že zde bylo možné označit více odpovědí – podle toho, kolik dětí rodič má (např. jeden rodič zaškrtl, že jeho děti navštěvují běžnou mateřskou školu a alternativní základní školu).



Graf 5 - Návštěvnost vzdělávacích zařízení

V grafu 5 lze vidět, že nejvíce rodičů má děti na běžné základní škole – 34 odpovědí (25,4 %), poté na střední škole – 18 odpovědí (13,4 %), dále v běžné mateřské škole – 17 odpovědí (12,7 %), na vysoké škole – 13 odpovědí (9,7 %), v alternativní mateřské škole – 11 odpovědí (8,2 %), v alternativní základní škole – 6 odpovědí (4,5 %) a 4 respondenti posílají své dítě do jeslí (3 %). Z výsledků vyplývá, že větší počet respondentů posílá své děti do běžných vzdělávacích systémů. Alternativní MŠ nebo ZŠ navštěvuje jen malé procento dětí (12,7 % odpovědí). Respondenti v 23,1 % (četnost 31) zaškrtili odpověď „*moje dítě nenavštěvuje žádné zařízení z výše uvedených*“, tato otázka byla polouzavřená, neboť zde byl prostor pro vysvětlení důvodů absence dítěte v zařízení. Pro tuto příležitost jsem vytvořila graf 6, kde se na tyto důvody podíváme podrobněji.

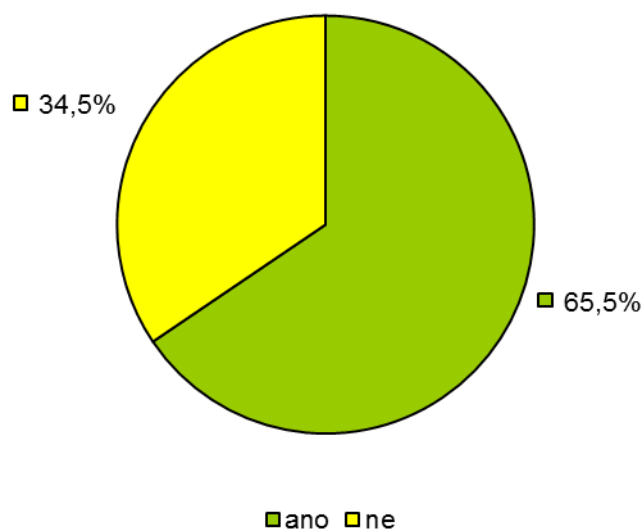


Graf 6 - Důvody, proč děti nenavštěvují vzdělávací zařízení

Z grafu 6 vyplývá, že 14 dětí (43,8 %) nenavštěvuje žádné zařízení z důvodu nízkého věku, tedy jeden z rodičů je na mateřské dovolené. 12 dětí už je dospělých a pracuje (40,6 %). 2 děti čekají na místo v mateřské škole (6,3 %) a 3 děti se vzdělávají doma – tzv. unschooling (9,4 %). Moc mě těší, že v naší zemi je povoleno domácí vzdělávání (na rozdíl od Německa) pro 1. stupeň a je mi ctí, že se dotazník k této DP dostal do rukou rodičům, kteří jsou zastánci unschoolingu.

Otázka č. 6: *Slyšel/a jste někdy o alternativním vzdělávání Marie Montessori?*

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik dotazovaných někdy slyšelo o alternativě Montessori. Tato uzavřená otázka byla jasně formulovaná, nabízela dvě možnosti odpovědí („ano“ a „ne“) odpovědělo na ní všech 206 dotazovaných (100 %). Je nutno říci, že pokud respondent zaškrtnl variantu „ano“ (tedy slyšel), nemusí to znamenat, že o způsobu vzdělávání podle Montessori něco ví.

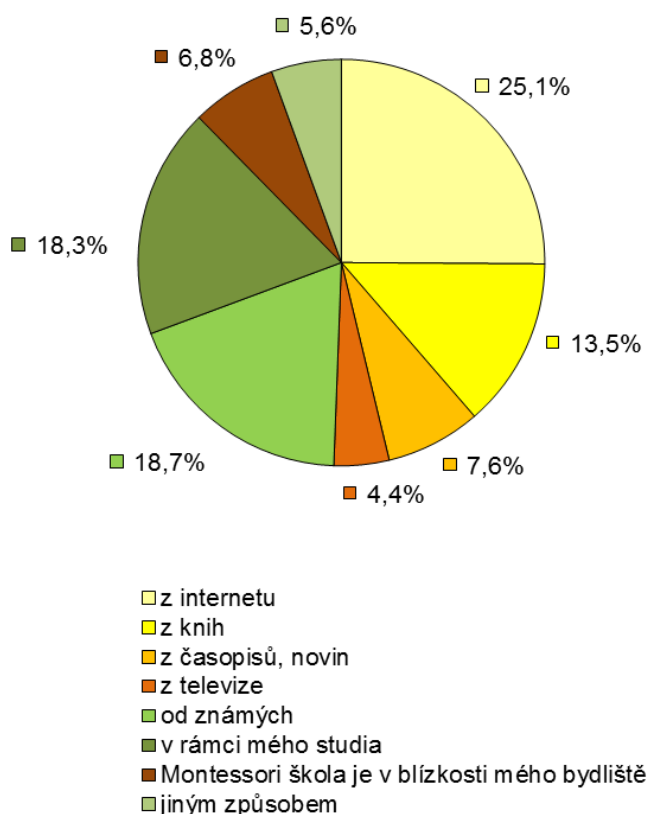


Graf 7 - Povědomí o Montessori vzdělávání

Výsledek u otázky č. 6 je vskutku překvapivý. Šetření odhalilo, že 135 respondentů (65,5 %) někdy slyšelo o alternativním vzdělávání Marie Montessori. Z analýzy grafů vyplývá, že se jedná o téměř tři čtvrtiny dotazovaných. Naopak 71 mužů a žen (34,5 %) nikdy o Montessori vzdělávání neslyšelo. Před realizací samotného výzkumu jsem přepokládala, že větší část dotazovaných nebude mít o Montessori vzdělávání ponětí. Vycházela jsem ze skutečnosti, že v mém okolí znám jen minimum lidí s povědomím o této alternativě. Hojně zastoupenou odpověď „ano“ přikládám faktu, že elektronické dotazníky vyplňovali převážně respondenti se zájmem o Montessori vzdělávání.

Otázka č. 7: *V jaké souvislosti jste se s touto formou vzdělávání seznámili?*

Cílem této otázky bylo zjistit, v jaké souvislosti dotazovaní o Montessori vzdělávání slyšeli. Veřejnost měla na výběr 8 možností (z internetu, z knih, z časopisů a novin, z televize, od známých, v rámci studia ve škole, Montessori škola je v blízkosti bydliště nebo jiným způsobem – pokud vybrali tuto odpověď, museli sami doplnit, jakým způsobem se o Montessori dozvěděli). V této otázce bylo možné označit více odpovědí. Otázku se zúčastnilo 135 dotazovaných. Základ respondentů je zde jiný, neboť 71 mužů a žen v předchozí otázce odpovědělo, že o Montessori vzdělávání nikdy neslyšeli, proto podle pokynů přešli k otázce č. 8.

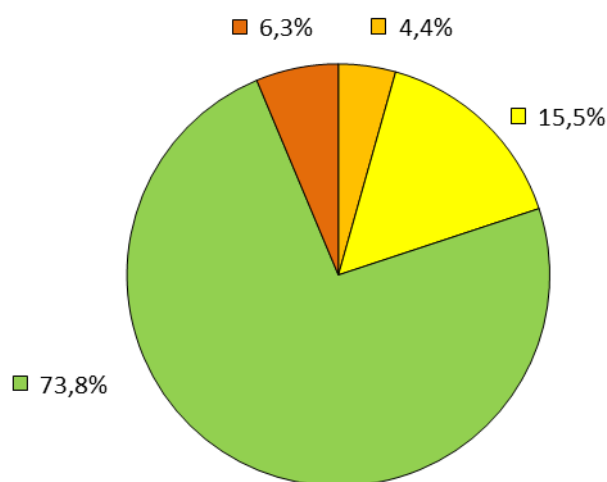


Graf 8 - Způsoby seznámení s Montessori vzděláváním

Průzkum ukázal, že nejvíce respondentů slyšelo o Montessori vzdělávání na internetu, četnost této odpovědi je 63, procentuální zastoupení 25,1 %. Dále šetření odhalilo, že za povědomí o Montessori alternativě mohou jejich známí, kteří je s touto formou vzdělávání seznámili – četnost odpovědí 47 (18,7 %). Třetí příčku obsadila odpověď, kdy respondenti o Montessori slyšeli v rámci svého studia ve škole – četnost 46 (18,3 %). Kvantita ostatních odpovědí (seznámení z knih, z časopisů a novin, z televize, Montessori škola je v blízkosti bydliště) byla téměř vyrovnaná. Jiným způsobem se o Montessori dozvědělo 14 respondentů (5,6 %), Dotazovaní uvedli jako zdroj informovanosti svoji práci (Národní institut dětí a mládeže MŠMT, PPP, SPC), kurzy, semináře, rodinná centra, předškolní klub pro děti ze znevýhodněných podmínek a běžnou mateřskou školu.

Otázka č. 8: *Jaký je Váš postoj ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu (jedna z hlavních teorií filosofie Montessori vzdělávání)?*

Tato otázka zjišťuje, jaký postoj zaujímá široká veřejnost k hlavní teorii filosofie Montessori vzdělávání, a to ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu. Na tuto otázku odpovědělo všech 206 dotazovaných (100%). Respondenti vybírali ze tří tvrzení nebo mohli využít nabídku polouzavřené odpovědi, kde mohli projevit svůj názor na tento způsob vzdělávání.



- Tento způsob vzdělávání nemá důležitý význam v rozvoji dítěte.
- Tento způsob vzdělávání vyhovuje jen dětem s výukovými problémy.
- Tento způsob vzdělávání je vhodný pro všechny děti.
- jiný názor

Graf 9 - Postoje respondentů ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu

Z analýzy grafu vyplývá, že 152 respondentů (73,8 %) se domnívá, že způsob vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu, je vhodný pro všechny děti. Dále bylo zjištěno, že 32 mužů a žen (15,5%) zastává názor, že tento způsob vyhovuje jen dětem s výukovými problémy. Našli se i tací, kteří si myslí, že tento způsob vzdělávání nemá důležitý význam v rozvoji dítěte. Jsem ráda, že to bylo pouze 9 dotazovaných (4,4 %). 13 respondentů (6,3 %) se k otázce č. 8 chtělo vyjádřit

po svém, neboť se nepřiklání k žádné z výše uvedených odpovědí a zaškrtno odpověď „jiný názor“. Tito lidé například jako odůvodnění napsali: „Myslím si, že vhodnost tohoto způsobu vzdělávání je velmi individuální.“ Dále: „Tento způsob vzdělávání je vhodný pro děti, kteří projevují potenciál a zájem o tuto formu.“ Jedna žena zastává názor: „Ano, ale realizovat ve skupině, jedině tak se může individualita dítěte plně rozvinout.“ Svůj názor projevili i zarytí odpůrci individuálního vzdělávání: „Tento způsob vzdělávání z dětí vychovává namyšlené, sebevědomé jedince, kteří nemají žádné mantinely.“ Objevily se i odpovědi typu: „Netuším, nemám bližší informace k postupu vzdělávání.“

Otázka č. 9: *Základním krédem Montessori pedagogiky je: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“. Jak rozumíte této myšlence?*

Cílem této otázky bylo zjistit, co si veřejnost představuje pod tímto heslem a jakým způsobem ho dokáže interpretovat. Je nutno říci, že se této otázce neúčastnili všichni respondenti, z 206 dotazovaných odpovědělo 191, tedy 93% po zaokrouhlení. V následujících bodech cituji několik odpovědí, jejichž formulace dávala smysl a byla trefná. Další zajímavé odpovědi jsou vloženy do příloh (Příloha č. 8).

Základní krédo Montessori pedagogiky: „pomoz mi, abych to dokázal sám“, podle respondentů znamená:

- „Učitel je pro děti rádcem, ale nehodnotí, nerozhoduje o tom, co bude dítě dělat. Dá se říci, že je rovnocenným partnerem. Pomáhá jen v případě potřeby - pokud si dítě řekne. Učitel / rodič tedy dělá vše proto, aby dítě dosáhlo vlastními silami a individuálním tempem dospělo k potřebným vědomostem, dovednostem, hodnotám apod.“
- „Nesnažíme se dětem něco mechanicky a stereotypně „nacpat“ do hlavy, nevnučujeme jim, že jediný způsob a názor je správný, ale pomáháme jim rozvíjet vlastní názory, kreativitu, učíme se společně, jsme partnery, využíváme potenciál dítěte.“
- „Sledovat dítě, nechat ho samo plnit všechny úkony, které zvládá, pomoci mu jen tehdy, když se mu nedaří, eventuálně ukázat mu, jak se to dělá a nechat ho samo trénovat, kontrolovat a korigovat chyby.“

- „Umožníme dítěti, aby samo objevovalo svět, skrze své smysly. To, na co dítě přijde samo, je pro něj mnohem důležitější, než to, co mu někdo sdělí od tabule.“
- „Podpora dítěte, aby dosáhlo svého osobního maxima prostřednictvím vnitřní motivace, vlastního rozhodování a při respektování individuálního tempa.“
- „Jde o to děti naučit, jak řešit problémy a různé životní situace, jak si sám poradit. Učením by měly získávat schopnosti nikoliv vědomosti.“
- „Nechat dítě chybovat, za chyby netrestat, nechat projevit jeho osobnost - a nepotlačovat individualitu dítěte (kvůli rodičovskému egu).“
- „Podpora samostatnosti, odvahy, sebevědomí. Ukázat dítěti jeho schopnosti, možnosti. Být mu průvodcem, rozumnou oporou.“
- „Dát dítěti dostatek podnětů, ukázat mu činnost a nechat mu čas, aby si činnost osvojilo svým tempem.“
- „Dítě si na všechno přijde samo, učí se prožitkem, praxí. Učitel je v roli pomocníka, nedělá nic za dítě.“
- „Odprostit se od zaběhnutého systému.... „Ukaž, udělám to za tebe, když ty to ještě neumíš“ Nepodceňovat děti!“
- „Vede děti k sebezodělavání, motivaci, k sebekontrolě, učí děti umět si říci o pomoc.“
- „Ukázat způsob, aby si jednotlivec našel řešení sám.“
- „Dětem se nepřekáží ve vývoji. Dle slov Montessori jsou ruce obrazem intelektu. Učíme děti samostatně přemýšlet, uvažovat, učit se z chyb. Chyba je přítel. Skvělé je pojetí praktického života. Osobnost dítěte dle mého názoru sílí podle toho, kolik dokáže sám zvládnout, respektive kolik toho dokáže s naší pomocí.“
- „Dítě má zájem o vzdělávání a nejlépe si zapamatuje myšlenky, na které přišel sám. Cílem učitele tedy není předat mu informace ústně, ale připravit mu prostředí a učivo tak, aby dítě samo projevilo zájem a neztratilo motivaci k učení.“
- „Budme nápomocní, učíme se jeden od druhého - zároveň se podporujeme a tím pádem i osamostatňujeme. Posouvá nás to dál, není důležitý výsledek, ale snaha a hledání cesty k výsledku.“
- „Umožnit dětem podmínky pro samoobsluhu. Připravené prostředí. Vše potřebné v dosahu. Ručník dole, věšáček tak, aby dosáhly atd...“

- „Podľa mňa je to snaha vychovať samostatne mysliace stvorenie s aktívnym prístupom k poznaniu.“
- „Naučiť se kriticky myslet, nememorizovat, ale dojít k cílené myšlence sám.“
- „Navést, poradit.“
- „Metoda MM podporuje rozvoj dítěte s ohledem na senzitivni období, během kterých jsou optimální podmínky pro rozvoj dítěte v dané oblasti. Učitel nebo lektor podporuje dítě v samostatném zvládnutí činnosti zejména připraveným prostředím a zasahuje do procesu učení pouze v míře nezbytně nutné.“

Byli i tací respondenti, kteří pochopili krédo „pomoz mi, abych to dokázal sám“, takto:

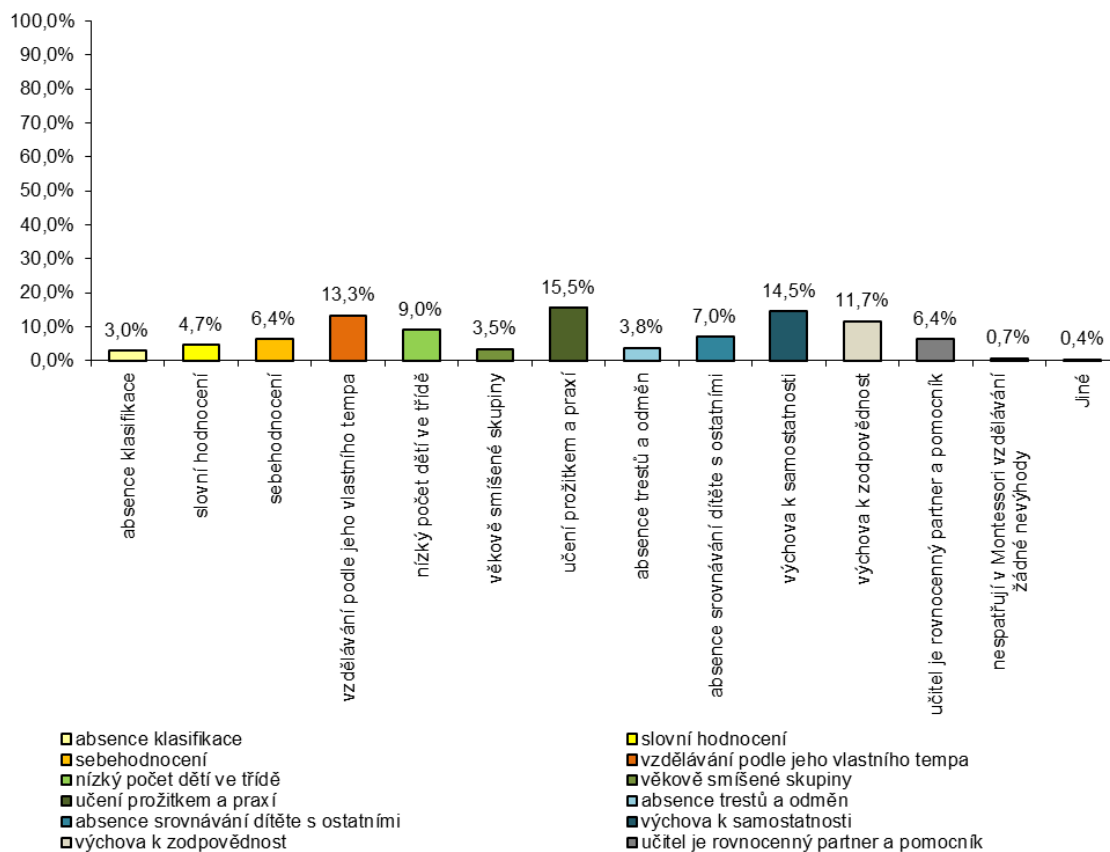
- „Toto tvrzení ve mně vyvolává pocit, že se na individualitu klade příliš velký důraz. Nevidím nic špatného na způsobu vyučování ve standardní škole.“
- „Když si dospělý neumí získat přirozený respekt, dá dětem "svobodu".
- „Myslím si, že čekat na to, až se dítěti bude samo chtít na něco přijít, mi nepřijde v pořádku. Člověk je od přírody líný tvor, a když nemusí, tak nedělá. Dítě potřebuje dospělého s přísným řádem a pevnou rukou.“
- „Neschopnost učit se novým věcem sám.“

Odpovědi byly obsahově velmi podobné, oslovená veřejnost toto krédo ve větší míře chápe velmi dobře (98 %). Pro mě bylo radostí číst smysluplné postřehy a názory dotazovaných. Někdo se nad tímto krédem tak zamyslel, že popsal půl strany, někomu stačilo k vysvětlení pouze sousloví. Nejvíce se mi líbila odpověď mladé ženy, která myšlenku vyjádřila citátem: „Nedávej lidem ryby, nauč je lovit.“

Otázka č. 10: *Montessori pedagogika se vyznačuje svými specifickými principy. Které z níže uvedených principů považujete za největší výhody Montessori vzdělávání?*

Přišlo mi nezbytně nutné do dotazníku zahrnout otázku, týkající se výhod a nevýhod Montessori principů. Bylo zajímavé sledovat, že pro někoho byl konkrétní princip výhodou a jiný zahrnul princip do nevýhody. Této otázky se zúčastnilo všech 206 respondentů (100%) a jejich úkolem bylo zakroužkovat nejvýše 5 tvrzení. Na výběr bylo z těchto principů: absence klasifikace, slovní hodnocení, sebehodnocení, vzdělávání podle vlastního tempa, nízký počet dětí ve třídě, věkově smíšené skupiny, učení prožitkem a praxí, absence trestů a odměn, absence srovnávání dítěte s ostatními,

výchova k samostatnosti, výchova k zodpovědnosti, učitel je rovnocenný partner a pomocník. Respondent mohl také zaškrtnout odpověď „*nespatřuji v Montessori vzdělávání žádné výhody*“, či napsat principy, které považuje za výhody, a nevyskytují se v nabídce.



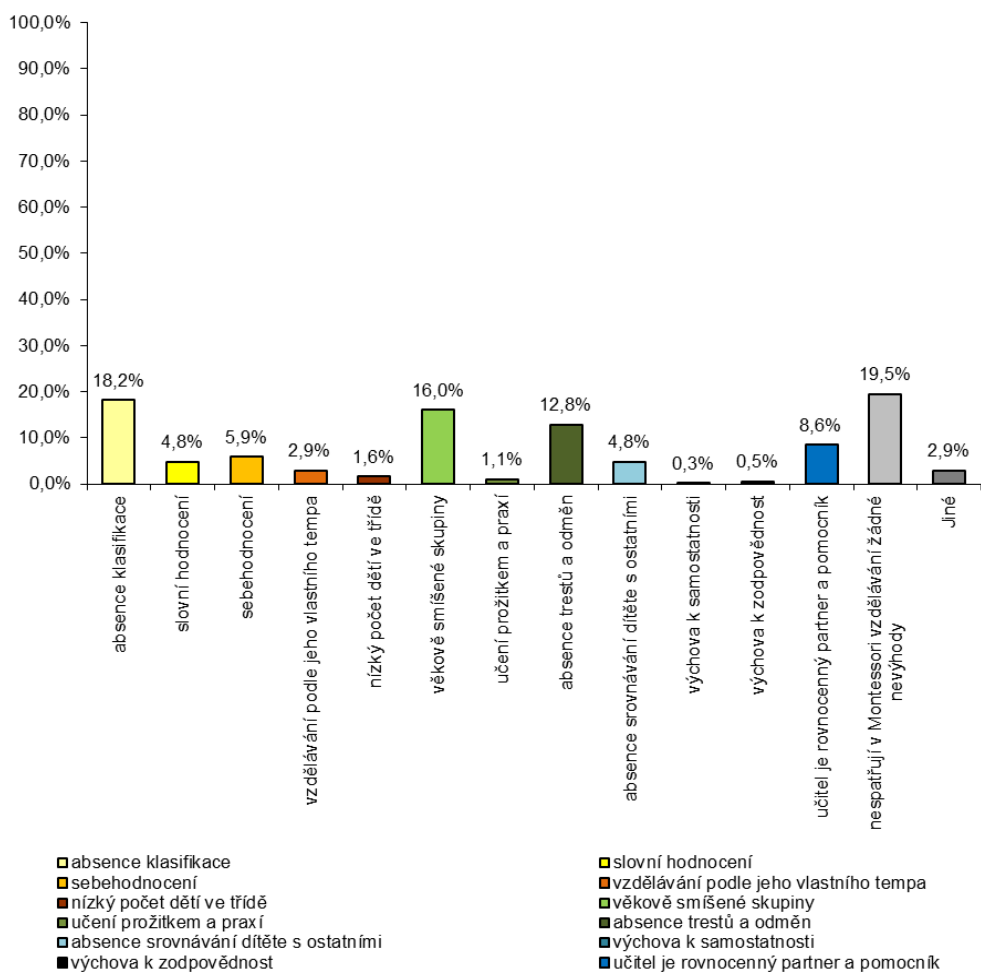
Graf 10 - Výhody Montessori vzdělávání

Výsledek u otázky č. 10 byl vskutku zajímavý. Z výsledků vyplývá, že veřejnost spatřuje v Montessori vzdělávání převážně výhody. Odpověď „*nespatřuji v Montessori vzdělávání žádné výhody*“ byla označena sedmkrát (0,7 %). Podle mého očekávání se za největší výhodu považuje učení prožitkem a praxí, četnost odpovědí 146 (15,5 %). Druhou příčku obsadila výhoda výchova k samostatnosti, četnost odpovědí 136 (14,5%). Třetí nejvíce uváděnou výhodou je vzdělávání podle vlastního tempa, četnost odpovědí 125 (13,3 %). Překvapující pro mě bylo zjištění, že ty principy, které já osobně považují za největší výhody, se umístily na posledních příčkách. Konkrétně je to princip absence klasifikace, věkově smíšené skupiny a absence trestů a odměn. Je nezbytné zmínit, že 4 respondenti označili odpověď „*jiné výhody*“ – kde vyjádřili

svůj názor tak, že nemají dostatek osobních zkušeností s tímto způsobem výuky, proto nedokáží definovat jeho silná místa.

Otázka č. 11: *Které z uvedených principů považujete za nevýhody Montessori vzdělávání?*

Tato otázka byla velmi podobná otázce předchozí, jen s tím rozdílem, že respondenti vybírali principy, které považují za nevýhody. Této otázce se zúčastnilo všech 206 respondentů (100%), jejich úkolem bylo zakroužkovat nejvýše 5 tvrzení. Na výběr bylo z těchto principů: absence klasifikace, slovní hodnocení, sebehodnocení, vzdělávání podle vlastního tempa, nízký počet dětí ve třídě, věkově smíšené skupiny, učení prožitkem a praxí, absence trestů a odměn, absence srovnávání dítěte s ostatními, výchova k samostatnosti, výchova k zodpovědnosti, učitel je rovnocenný partner a pomocník. Respondent mohl také zaškrtnout odpověď „*nespatřují v Montessori vzdělávání žádné nevýhody*“, či napsat principy, které považuje za nevýhody, a nejsou v nabídce uvedené.

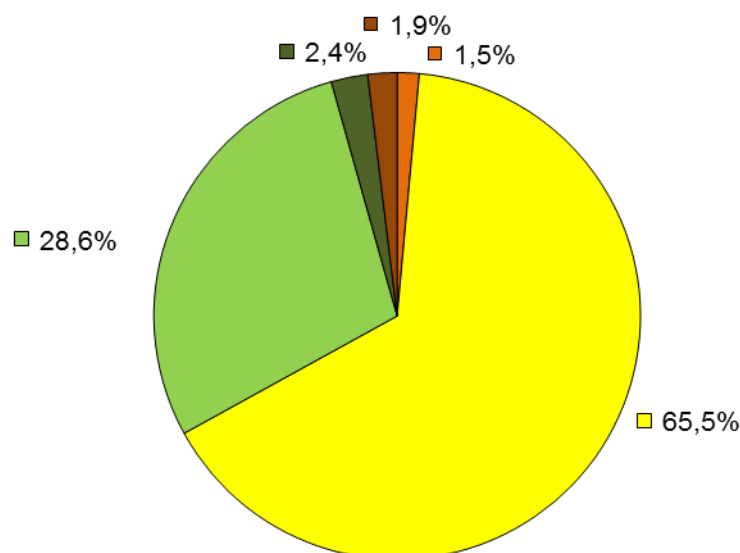


Graf 11 - Nevýhody Montessori vzdělávání

Podíváme-li se na graf 11, hned na první pohled je patrné, že kvantita odpovědí byla nevyrovnaná. Nejvíce odpovědí, tedy 73 (19,5%) nese tvrzení „*nespatřuji v Montessori vzdělávání žádné nevýhody*“. Z analýzy grafu vyplývá, že za největší nevýhodu je považován princip „*absence klasifikace*“ – 68 odpovědí (18,2 %), naopak já sama tento princip považuji za největší výhodu, hodnocení klasifikací není podle mého názoru nejvýhodnější díky své neobjektivitě. Průzkum také ukázal, že za další největší nevýhody jsou považovány „*věkově smíšené skupiny*“ a „*absence trestů a odměn*“. Několik respondentů spatřuje v Montessori vzdělávání „*jiné nevýhody*“, dotazovaní popsali další nevýhody takto: „*jinakost ve společnosti*“, „*částečné potlačování kreativity*“, „*chybí duchovní složka*“, „*přísný řád pro bohémsky založené dítě*“. Jeden muž napsal: „*Nevýhoda Montessori vzdělávání je, že učitel nedokáže dodržovat všechny hlavní principy a pojmy a poté se tento způsob vzdělávání má účinku.*“ Na tomto názoru je podíl pravdy, podle mě totiž v ČR chybí kvalitní Montessori učitelé a v porovnání s ostatními Montessori školami v jiných zemích je naše Montessori vzdělávání ještě „*v kolébce*“. V praxi jsem se setkala, že se škola prezentovala jako Montessori jen kvůli pomůckám a elipse, ale hlavní filosofii postrádala. V odpovědích zazněl také názor: „*Nevýhoda Montessori vzdělávání je, že si tento systém myslí, že je jediný a nejlepší.*“ Stejně jako v předchozí otázce zazněla také odpověď, že respondent nemá dostatek osobních zkušeností s tímto způsobem výuky, proto nedokáže definovat jeho slabá místa.

Otázka č. 12: *Jaký je Váš názor na roli Montessori učitele, který je partnerem a průvodcem na cestě vzděláním?*

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké názory mají respondenti na roli Montessori učitele, který se liší od učitele v běžné škole tím, že je partnerem a průvodcem na cestě vzděláním. Této otázce se zúčastnilo všech 206 respondentů (100 %) a jejich úkolem bylo vybrat jedno tvrzení nebo napsat svůj vlastní názor.



- S tímto se neztotožňuji, učitel má být přísně autoritativní, bez ohledu na potřeby dítěte.
- Učitel má být partnerem, ale stále je zachována hierarchie.
- Rovnocenné partnerství je ideální vztah žáka a učitele.
- Role učitele není důležitá pro rozvoj dítěte.
- jiný názor

Graf 12 - Názory respondentů na roli Montessori učitele

Na otázku zjišťující názor na roli Montessori učitele, který je partnerem a průvodcem na cestě poznáním, reagovala většina dotazovaných kladně. Odpověď „*rovnocenné partnerství je ideální vztah žáka a učitele*“ označilo 59 respondentů (28,6 %). Nadpoloviční většina, tedy 135 mužů a žen (65,5 %) se přiklání k názoru, že „*učitel má být partnerem, ale stále je zachována hierarchie*“. S postavením Montessori učitele se neztotožňují pouze 3 respondenti (1,9 %), kteří zastávají názor, že učitel má být přísně autoritativní, bez ohledu na potřeby dítěte. Při vyhodnocování této odpovědi mě napadla otázka, jak by respondenti reagovali, kdyby tímto způsobem přistupovali učitelé k jejich dětem. Překvapilo mě, že 5 dotazovaných (2,4 %) si myslí, že „*role učitele není důležitá pro rozvoj dítěte*“. Dále šetření odhalilo, že 4 respondenti (1,5 %) mají jiný názor: „*Rovnocenné partnerství je ideál, který je v praxi nenaplnitelný díky lidským limitům.*“ „*Respekt dítěte k dospělému je dán přirozenou formou okolí, v jakém dítě vyrůstá a okolí jde dítěti příkladem, protože ho respektuje.*“ Zazněl i názor: „*Učitel má být autoritativní, v některých případech s ohledem na potřeby dítěte.*“ V jakých případech je ale třeba brát zřetel na potřeby dítěte? Kde je ta hranice? Tato odpověď je zavádějící a bohužel díky dotazníkovému šetření není možné zjistit, jak to respondent

myslí. Objevila se i odpověď jedince, který žádný postoj k roli Montessori učitele nezaujímá.

Otázka č. 13: *Jaký je Váš názor na způsob hodnocení v Montessori škole, kde nejsou děti známkovány a místo toho je zde kladen důraz na sebehodnocení?*

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké postoje zaujímá veřejnost ke způsobu vzdělávání v Montessori škole, která na rozdíl od běžné školy neklasifikuje a klade důraz na sebehodnocení dítěte. Této otázce se zúčastnilo 206 respondentů (100%) a jejich úkolem bylo vybrat jedno tvrzení nebo napsat svůj vlastní názor.



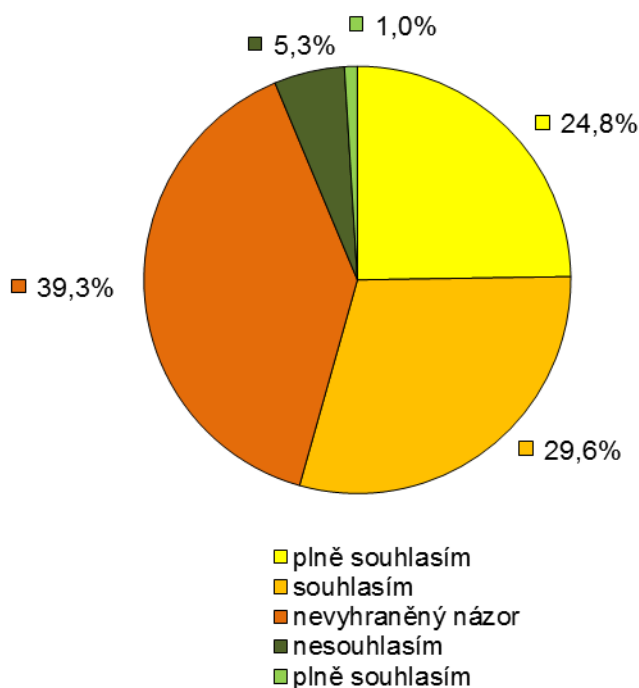
Graf 13 - Postoje respondentů na způsob hodnocení v Montessori škole

Na otázku zjišťující názor na způsob hodnocení v Montessori škole, kde nejsou děti známkovány a místo toho je kladen důraz na sebehodnocení, se odpovědi lišily. Radost mi přineslo zjištění, že 72 respondentů (35 %) souhlasí se způsobem hodnocení v Montessori škole a myslí si, že sebehodnocení je nejefektivnější způsob hodnocení. Paradoxně 64 mužů a žen (31,1 %) odpovědělo překvapivě – podle nich je hodnocení důležité, ale je úplně jedno, zda je slovní či známkou. 40 dotazovaných (19,4 %) zastává názor, že sebehodnocení není vhodné pro 1. stupeň, neboť to dítě nedokáže. Zdá se, že tato část respondentů děti podceňuje. Znepokojilo mě zjištění, že ještě stále

existují lidé, kteří jsou striktně přesvědčeni, že se má ve škole hodnotit pouze známkou. Toto tvrzení odznačilo 18 respondentů (8,7 %), potěšující na této okolnosti je, že takto odpovědělo nejmenší procento. V grafu 13 je znatelné, že 12 respondentů (5,8 %) vyjádřilo jiný názor. Několikrát se objevila odpověď: „Kombinace sebehodnocení a hodnocení 2. osobou má největší smysl.“ Pokud měli respondenti hodnocením 2. osobou na mysli slovní hodnocení, tak mi to přijde spolu se sebehodnocením skvělý kompromis. Další respondenti také oceňují nestresování dětí běžnou klasifikací (známkou) a opět se vyskytla odpověď „neumím posoudit“.

Otázka č. 14: *Základních škol, kde probíhá vzdělávání alternativním způsobem podle průkopnice Marie Montessori je v ČR nedostatek.*

Cílem této otázky bylo zjistit, zda si respondenti domnívají, že Montessori škol je dostatek či nedostatek. Na tuto otázku odpovědělo všech 206 respondentů (100%) a úkolem bylo vybrat ze škálové řady: plně souhlasím, souhlasím, nevyhraněný názor, nesouhlasím, plně nesouhlasím.



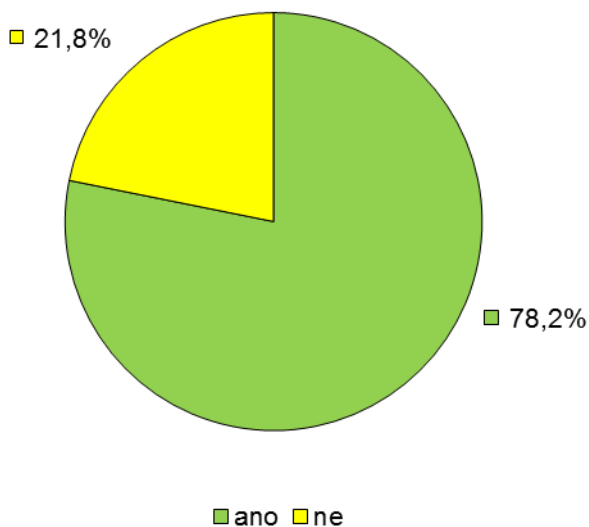
Graf 14 - Postoje respondentů k množství Montessori škol v ČR

S tvrzením, zda je základních Montessori škol nedostatek, plně souhlasilo 51 respondentů (24,8 %) a souhlasilo 61 respondentů (29,6 %). Největší podíl tvoří odpověď „nevyhraněný názor“, kterou označilo 81 dotazovaných (39,9 %). Myslím si,

že toto neutrální tvrzení označili převážně lidé, kteří nemají dostatek informací a nezajímají se o Montessori vzdělávání. Pouze 2 respondenti s tvrzením, že je Montessori škol nedostatek, plně nesouhlasili a 11 respondentů nesouhlasilo. Pro představu by bylo vhodné uvést, že v současné době se na území České republiky nachází 34 základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky a přes 4 tisíce běžných základních škol (Seznam základních škol, 2015)

Otázka č. 15: *Montessori základní školy bývají soukromé. Měly by být všechny alternativní Montessori školy bez školného, aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti (bez ohledu z jakých sociálních vrstev pocházejí)?*

Cílem této otázky bylo zjistit, zda veřejnost souhlasí s tím, aby byly všechny Montessori školy bez školného. Při tomto opatření by měly možnost výběru všechny děti bez ohledu, z jakých sociálních vrstev pocházejí. Účast u této uzavřené otázky byla 100% a respondenti měli možnost výběru odpovědi „ano“ a „ne“.



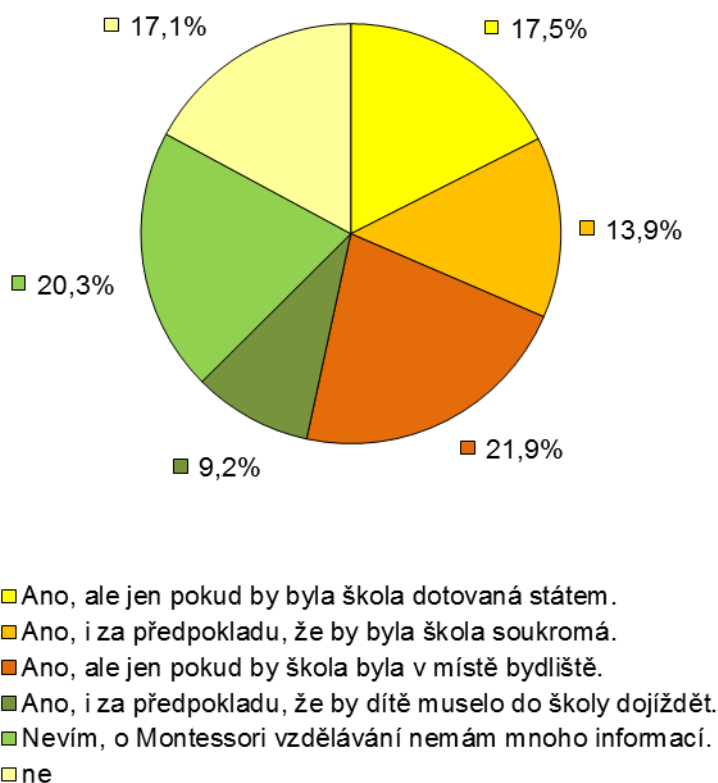
Graf 15 - Postoje respondentů k platbě školného v Montessori školách

Šetření odhalilo, že více než tři čtvrtiny počtu respondentů souhlasí s myšlenkou, že by měly být všechny alternativní Montessori školy bez školného, aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti (bez ohledu z jakých sociálních vrstev pocházejí). Kladně tedy odpovědělo 161 dotazovaných (78,2 %). Opačný názor, tedy že by Montessori školy neměly být bez školného, zastává 45 mužů a žen (21,8 %). Já

se ztotožňují s většinou. Montessori vzdělávání by nemělo být výsadou „bohatších“ rodin, kteří na platbu mají peníze.

Otázka č. 15: Přihlásil/a byste své dítě do Montessori základní školy?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda by respondenti na základě svých poznatků přihlásili své dítě do Montessori základní školy a za jakých předpokladů. Na tuto uzavřenou otázku odpovídali rodiče i respondenti bez dětí. Účast u této otázky byla 100% a dotazovaní mohli vybrat jednu nebo více odpovědí.



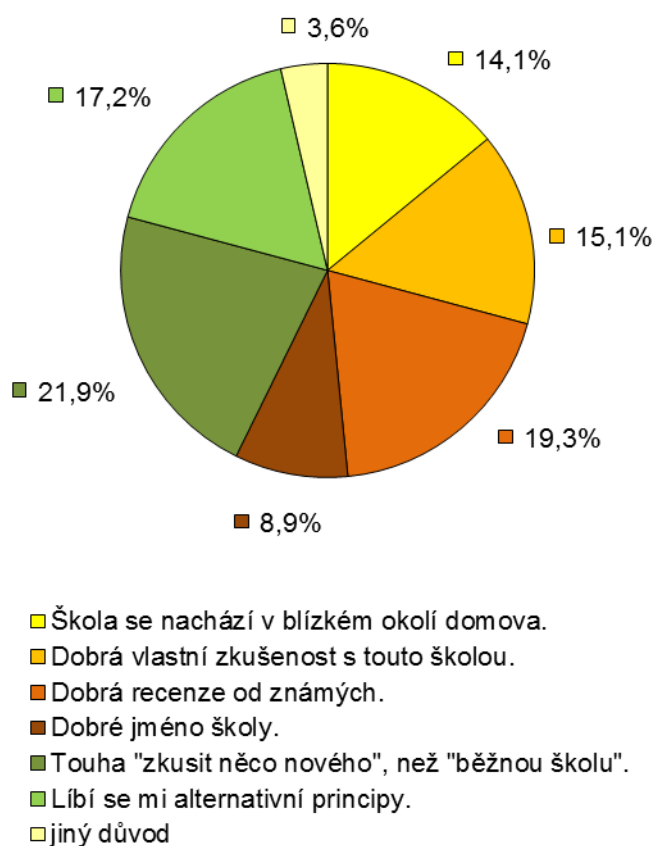
Graf 16 - Přihlášení dítěte do Montessori školy

Podíváme-li se na graf 16, je patrné, že kvantita odpovědí je téměř vyrovnaná (pouze s menšími odchylkami). Na otázku, zda by rodič přihlásil své dítě do Montessori základní školy, odpovědělo negativně 43 respondentů (17,1 % odpovědí). 51 dotazovaných (20,3) označilo odpověď „nevím, o Montessori vzdělávání nemám mnoho informací“. Zbýlá část respondentů odpověděla kladně s tím rozdílem, že někdo by dítě přihlásil jen, pokud by byla škola dotovaná státem nebo jen pokud by byla škola v místě bydliště. Našli se i respondenti sympatizující s Montessori vzděláváním, kteří

by dítě přihlásili i za předpokladu, že by byla škola soukromá nebo že by dítě muselo do školy dojíždět.

Otázka č. 17: *Pokud byste své dítě přihlásil/a do Montessori školy, tak z jakých důvodů?*

Tato otázka souvisí s otázkou č. 16 a odpovídali na ní jen respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně (základ respondentů se tedy liší). Cílem bylo zjistit, z jakých důvodů by nejčastěji rodiče přihlásili dítě do Montessori školy. Respondenti mohli vybrat jedno nebo více tvrzení z 5 uzavřených odpovědí (škola se nachází v blízkosti domova, dobrá vlastní zkušenost se školou, dobrá recenze od známých, dobré jméno školy, touha zkusit něco nového, než běžnou školu) a 2 polouzavřených (líbí se mi alternativní principy – popsat konkrétně jaké nebo napsat jiný důvod, proč by rodiče přihlásili své dítě do Montessori školy).

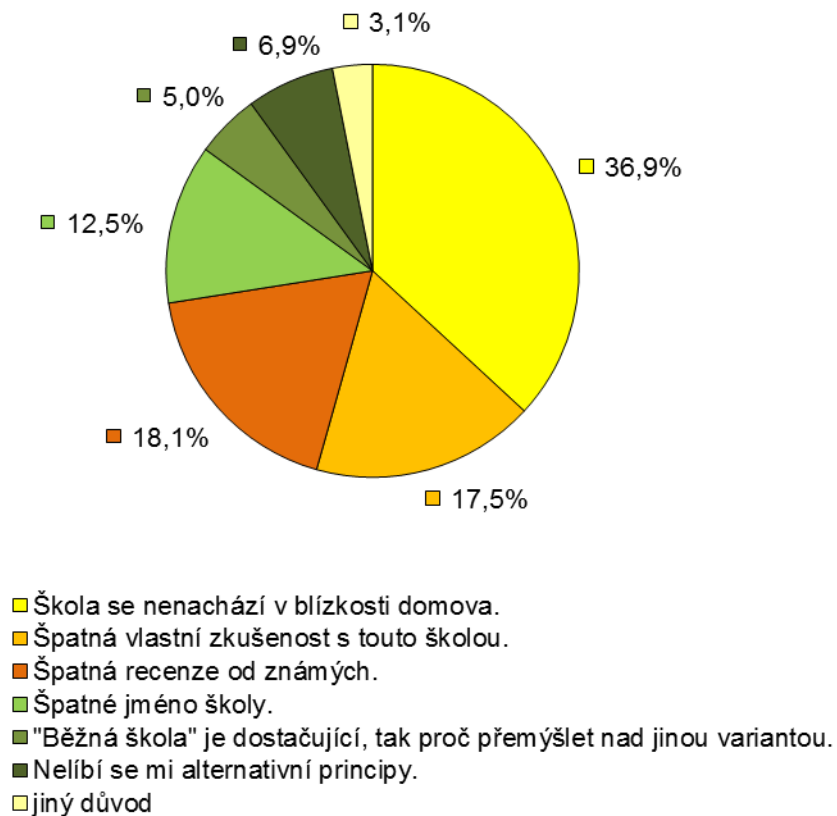


Graf 17 - Důvody přihlášení dítěte do Montessori školy

Z výsledků vyplývá, že rodiče by nejčastěji přihlásili dítě do Montessori školy z důvodu „*touhy „zkusit něco nového“*“, než „*běžnou školu*“. Tuto odpověď označilo 42 mužů a žen (21,9 %). Na této odpovědi je patrné, že informovanost je nedostatečná. Kvantita odpovědí „*škola se nachází v blízkém okolí domova*“, „*dobrá vlastní zkušenost s touto školou*“, „*dobrá recenze od známých*“, „*dobré jméno školy*“ je téměř vyrovnaná. Jsem ráda, že jako důvod přihlášení dítěte do Montessori školy respondenti označovali odpověď „*líbí se mi alternativní principy*“ (17,2 % odpovědí), protože tento důvod mě osobně připadá nejdůležitější. Dle jejich názoru by dítě přihlásili kvůli využívání těchto alternativních principů: „*učení formou hry a pokusů*“, „*respektující a rovnocenný přístup učitele*“, „*věkově smíšené skupiny*“, „*vedení k samostatnosti*“, „*individuální přístup*“, „*absence klasifikace*“, „*spolupráce dětí*“, „*jiné prostředí výuky*“, „*nesoutěživost*“, „*nesrovnávání s vrstevníky*“, „*sebehodnocení*“, „*nesezení v lavicích*“, „*slovní hodnocení*“, „*výchova k zodpovědnosti*“. Dotazovaní dále uvedli, že by dítě do Montessori školy přihlásili z jiného důvodu, procentuální zastoupení této odpovědi je 3,6 %. Několikrát se objevil důvod: „*Nechci, aby dítě prošlo standartním vzdělávacím systémem, ten spíše ubližuje.*“. Jedna žena jako důvod přihlášení svého dítěte do Montessori školy udala: „*Pokud by mé dítě učení v běžné škole nezvládalo, přihlásila bych ho do Montessori.*“. Bohužel díky těmto názorům vznikají mylné představy, že Montessori školy jsou jen pro děti z výukovými problémy. Proto je třeba tyto předsudky odbourat a vyvést veřejnost z omylu.

Otázka č. 18: *Pokud byste své dítě nepřihlásil/a do Montessori základní školy, tak z jakých důvodů?*

Tato otázka se podobá otázce předchozí, jen s tím rozdílem, že na ní odpovídali pouze respondenti, kteří v otázce č. 16 odpověděli záporně (základ respondentů se tedy liší). Cílem bylo zjistit, z jakých důvodů by nejčastěji rodiče nepřihlásili dítě do Montessori školy. Respondenti mohli vybrat jedno nebo více tvrzení z 5 uzavřených odpovědí (škola se nenachází v blízkosti domova, špatná vlastní zkušenost se školou, špatná recenze od známých, špatné jméno školy, běžná škola je dostačující, tak proč přemýšlet nad jinou variantou) a 2 polouzavřených (nelíbí se mi alternativní principy – popsat konkrétně jaké nebo napsat jiný důvod, proč by rodiče nepřihlásili své dítě do Montessori školy).

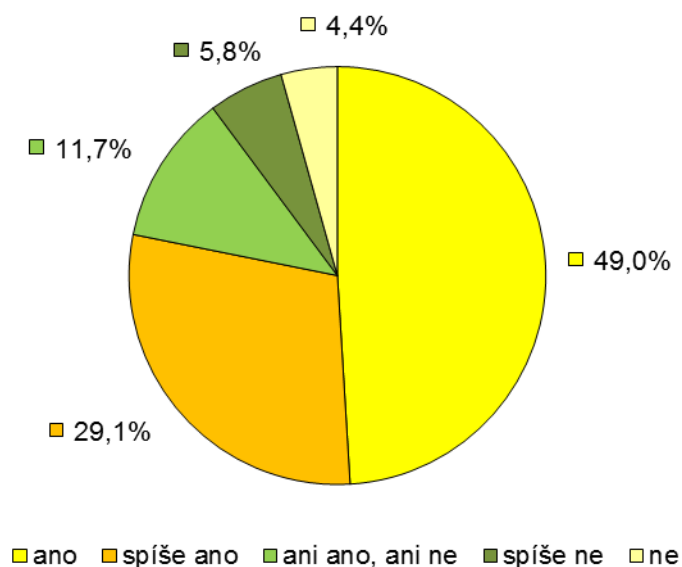


Graf 18 - Důvody nepřihlášení dítěte do Montessori školy

Z šetření vyplývá, že nejčastěji by rodiče nepřihlásili dítě do Montessori školy z důvodu, že se škola nenachází v blízkosti domova (36,9 % odpovědí). Toto zjištění souvisí s otázkou č. 14, kde více než 50 % veřejnosti uvedlo, že Montessori škol je podle nich nedostatek. Kvantita odpovědí „špatná vlastní zkušenost s touto školou“, „špatná recenze od známých“ a „špatné jméno školy“ je téměř vyrovnaná (s menšími odchylkami). 5 % odpovědí je zastoupeno názorem, že „běžná škola“ je dostačující, tak proč přemýšlet nad jinou variantou“. Několik respondentů také logicky označilo odpověď „nelíbí se mi alternativní principy“, dítě by nepřihlásili hlavně kvůli těmto principům: „slovní hodnocení“, „absence klasifikace“, „rovnocenné partnerství mezi učitelem a žákem“ a „věkově smíšené skupiny“. Graf 18 uvádí, že několik respondentů by nepřihlásilo dítě do Montessori školy z jiného důvodu (3,1 % odpovědí), dle jejich názoru: „Škola nemá být holubník, má udávat jasný řád a pravidla, na ostatní jsou mimoškolní aktivity.“ Pro někoho je důvodem nedostatek financí nebo líbivost unschoolingu.

Otázka č. 19: *Uvítal/a byste větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání?*

Cílem poslední otázky bylo zjistit, zda by respondenti chtěli být více informováni o Montessori vzdělávání a zda jim připadá propagace této alternativní koncepce dostatečná. Na tuto uzavřenou otázku odpovědělo všech 206 respondentů (účast tedy byla 100 %) a jejich úkolem bylo vybrat jedno tvrzení ze škálové řady: ano – spíše ano – ani ano, ani ne – spíše ne – ne.



Graf 19 - Zvýšení informovanosti a propagace Montessori vzdělávání

Poslední graf s výsledky dotazníkového šetření odhaluje, že značný podíl respondentů by uvítal větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání. Toto zjištění potvrdilo mé očekávání. Odpověď „*ani ano, ani ne*“ označilo 24 dotazovaných (11,7 %) a negativně odpovědělo dohromady 10,2% respondentů.

4.6 Shrnutí výzkumného šetření

Tato kapitola shrnuje výsledky empirického výzkumu, prezentované v předchozích kapitolách. V podkapitole je obsahem vyhodnocení předpokladů stanovených v úvodu praktické části. Je nezbytné říci, že v této práci byly splněny všechny stanovené cíle. Na základě kvantitativního šetření jsem zjistila, jaké postoje zaujímá široká veřejnost k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ. Dále jsem zjistila informovanost široké veřejnosti o alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori

a představu respondentů o základních myšlenkách filosofie Marie Montessori. Mým cílem bylo v neposlední řadě zjistit zájem o Montessori vzdělávání.

Z výsledků práce, jejichž cíle jsou připomenuty výše, vyplývá, že nadpoloviční většina dotazovaných někdy slyšela o alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori. Toto zjištění jsem nečekala, ovšem je potřeba říci, že zde hraje velkou roli slovo „někdy“. I přesto, že respondenti slyšeli o této alternativě, neznamená to, že o ní jsou dostatečně informováni. Nejčastěji se veřejnost s touto světoznámou filosofií setkala na internetu a na základě rozhovoru se známými.

Dále za pomoci dotazníkového šetření byly zjištěny postoje k hlavním Montessori principům, které se vyznačují svými specifiky. Značná část veřejnosti zastává názor, že způsob vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu, je vhodný pro všechny děti. Ve spojení s individuálním vzděláváním se objevily i překvapivé odpovědi, že tento způsob výuky nemá důležitý význam v rozvoji dítěte nebo že z dětí vychovává namyšlené, sebevědomé jedince bez hranic. Co se týče hlavního kréda „pomoz mi, abych to dokázal sám“, téměř většina dotazovaných rozumí této myšlence správně, hodnotí ji pozitivně a několik rodičů napsalo, že se touto „prosbou“ ve výchově svých dětí řídí. Šetření odhalilo, že za největší plus Montessori vzdělávání považuje veřejnost učení prožitkem a praxí, výchovu k samostatnosti a vzdělávání dítěte podle jeho individuálního tempa. Naopak za nevýhody jsou považovány absence klasifikace, věkově smíšené skupiny a absence trestů a odměn.

Dále z výsledků vyplývá, že role Montessori učitele, který je rovnocenným partnerem a průvodcem na cestě poznáním, není moc veřejností podporována. Bylo zjištěno, že by mezi učitelem a žákem měla být zachována hierarchie. Ke způsobu hodnocení v Montessori škole, kde nejsou děti známkovány, a klade se důraz na sebehodnocení, se veřejnost staví překvapivě pozitivně. Bylo zjištěno, že dotazovaní nahlíží na sebehodnocení jako na nejefektivnější způsob hodnocení. Paradoxně průzkum ukázal, že podle značné části veřejnosti je hodnocení důležité, přičemž je jedno, zda je slovní či známkou.

Výzkumné šetření odhalilo, že se většina veřejnosti přiklání k názoru, že je Montessori základních škol nedostatek, což je důležitý poznatek pro naši budoucnost. Dalším negativem, se kterým se dotazovaní ztotožňují, je fakt, že většina Montessori škol bývá soukromých. Podle respondentů by měly být tyto alternativy bez školného, aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti (bez ohledu, z jakých sociálních vrstev pocházejí). Z výsledků je patrné, že by větší část dotazovaných přihlásila své dítě

do Montessori základní školy. Nutností je dodat, že nejčastěji za předpokladu, pokud by byla škola v místě bydliště. Veřejnost, která by své dítě přihlásila do Montessori ZŠ, uvedla jako rozhodující důvod výběru této alternativy touhu zkusit „něco nového“, než běžnou školu. Dále šetření odhalilo, že jako důvod nepřihlášení dítěte do školy je především nepřítomnost školy v blízkosti okolí domova. Toto zjištění vypovídá o tom, že je pro rodiče rozhodující, aby dítě na 1. stupni ZŠ do školy nemuselo dojíždět. Co se týče informovanosti o Montessori vzdělávání, průzkum ukázal v této oblasti nedostatečnost, neboť více než 70% dotazovaných by uvítalo větší propagaci.

Je důležité připomenout, že vzhledem k velikosti výzkumného souboru nelze výsledky šetření zevšeobecňovat.

4.6.1 Vyhodnocení předpokladů

V této kapitole bude na základě analýzy výzkumného šetření potvrzeno nebo vyvráceno 5 předpokladů.

Předpoklad 1:

Více než 50 % dotazované veřejnosti nikdy neslyšelo o alternativním vzdělávání Marie Montessori.

Tento předpoklad byl vyhodnocen na základě položky dotazníku, jejíž znění bylo následující: *Slyšel/a jste někdy o alternativním vzdělávání Marie Montessori?*

Z vyhodnocení dotazníku se ukázalo, že 34,5 % dotazované veřejnosti nikdy neslyšelo o alternativním vzdělávání Marie Montessori. Ze získaných výsledků je patrné, že předpoklad nebyl potvrzen.

Předpoklad P1 nebyl potvrzen.

Předpoklad 2:

Dotazovaná veřejnost bude častěji uvádět princip věkově smíšených skupin jako nevýhodu, než jako výhodu Montessori vzdělávání.

Tento předpoklad byl vyhodnocen na základě dvou položek dotazníkového šetření, jejichž znění je následující: *Montessori pedagogika se vyznačuje svými specifickými principy. Které z níže uvedených principů považujete za největší výhody Montessori vzdělávání? Které z uvedených principů považujete za nevýhody?*

Ukázalo se, že princip věkově smíšených skupin jako výhodu označilo 33 respondentů. Za nevýhodu ji považuje 60 respondentů. Na základě těchto faktů byl předpoklad potvrzen.

Předpoklad P2 byl potvrzen.

Předpoklad 3:

Více než 50 % dotazované veřejnosti se neztotožňuje se způsobem hodnocení v Montessori škole a zastává názor, že se má ve škole hodnotit známkou.

Tento předpoklad byl vyhodnocen na základě následující otázky z dotazníku: *Jaký je Váš názor na způsob hodnocení v Montessori škole, kde nejsou děti známkovány a místo toho je zde kladen důraz na sebehodnocení?*

Z analýzy šetření vyplývá, že pouze 8,7 % dotazované veřejnosti zastává názor, že se má ve škole hodnotit známkou, tedy klasifikovat. Z těchto výsledků vyplývá, že předpoklad byl opět vyvrácen.

Předpoklad P3 nebyl potvrzen.

Předpoklad 4 :

Více než 50 % dotazované veřejnosti zastává názor, že by všechny Montessori školy měly být bez školného (aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti).

Tento předpoklad byl vyhodnocen na základě uzavřené otázky. Její formulace byla následující: *Montessori základní školy bývají soukromé. Měly by být všechny alternativní Montessori školy bez školného, aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti (bez ohledu z jakých sociálních vrstev pocházejí)?*

Respondenti mohli vybrat ze dvou odpovědí – ano a ne. Ukázalo se, že 78,2 % dotazované veřejnosti zastává názor, že by měly být všechny Montessori školy bez školného, aby měly možnost výběru všechny děti. Z výsledků je zřejmé, že se jedná o nadpoloviční většinu. Na základě těchto faktů byl předpoklad potvrzen.

Předpoklad P4 byl potvrzen.

Předpoklad 5:

Více než 50 % dotazované veřejnosti by uvítala větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání.

Tento předpoklad byl ověřen na základě následující otázky z dotazníku: *Uvítal/a byste větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání?*

Z šetření vyplývá, že kladně odpovědělo 78,1 % respondentů, což je nadpoloviční většina. Z vyhodnocení je patrné, že předpoklad byl potvrzen.

Předpoklad P5 byl potvrzen.

Diskuze a doporučení

Tato kapitola srovnává výsledky kvantitativního šetření s výzkumem Evy Koudelkové (2012). Navrhuje řešení, kam by se měl ubírat další výzkum fenoménu Montessori a uvádí doporučení vhodná pro budoucí praxi.

Jak již bylo uvedeno v úvodu, žijeme v době, kdy je jen na nás, který vzdělávací systém pro své dítě vybereme, jedno je ale jisté – chceme pro něj to nejlepší. Na výběr je z mnoha odlišných koncepcí, abychom mohli vybrat (pro nás či pro dítě) tu nejvhodnější, potřebujeme být dostatečně informováni. Myslím si, že výchovné a vzdělávací principy Montessori pedagogiky jsou fascinují pro svoji empatii a funkčnost a nepřestává mě udivovat, nakolik jsou sto let staré myšlenky zakladatelky Montessori dnes aktuální.

V této diplomové práci byly zkoumány postoje a informovanost široké veřejnosti globálně, bez ohledu na pohlaví, věk či dosažené vzdělání. Do budoucna se proto nabízí další náměty ke zkoumání. Zajímavé by bylo zjistit, zda by se odpovědi vzhledem k výše uvedeným kritériím (pohlaví, věk, vzdělání) lišily. Pokud bych pokračovala ve studiu (například doktorandském), rozhodně bych se chtěla ubírat tímto směrem a další výzkum stavěla na základě tohoto šetření.

Zaujal mě výzkum Evy Koudelkové (2012), která ve své diplomové práci potvrdila, že informovanost o alternativních školách je nízká. Jejího dotazníkového šetření se zúčastnilo 200 respondentů, přičemž 175 dotazovaných by uvítalo větší informovanost. V mém výzkumu je větší propagaci otevřeno 161 respondentů z celkových 206. Vezmeme-li v potaz další výsledky z výzkumu Koudelkové, nejvíce procent učitelů i rodičů uvedlo, že děti z Montessori školy jsou ve srovnání s dětmi z běžné školy samostatnější. V mém výzkumu uváděla veřejnost výchovu k samostatnosti jako druhou největší výhodu Montessori vzdělávání.

Je škoda, že škol, kde upřednostňují Montessori filosofii je nedostatek a informovanost lidí o tomto druhu vzdělávání je také nízká. Sice většina lidí odpověděla, že o Montessori vzdělávání někdy slyšela, paradoxně by ale veřejnost uvítala větší propagaci tohoto vzdělávání. Je nutné říci, že „slyšet o něčem“ neznamená

„vědět o tom“. Dalším problémem podle mě i podle dotazovaných je, že většina Montessori škol je soukromých, z toho vyplývá, že možnost výběru tohoto vzdělávání není pro všechny děti, což je například pro rodiny ze sociálně slabších vrstev nedostupné.

Myslím si, že by rodiče měly být informováni o tom, že běžná ZŠ není jedinou variantou při výběru ZŠ pro jejich dítě, ale že existují i jiné způsoby vzdělávání. Je škoda, že pro většinu oslovených respondentů je samozřejmé přihlásit potomka do nejbližší základní školy a nepřemýšlet, zda by pro dítě nebyla jiná škola vhodnější.

Z tohoto důvodu navrhuji zaměřit se v budoucnu na zvýšení propagace a informovanosti o Montessori vzdělávání. Pořádat přednášky, semináře, kurzy, zřizovat kluby s Montessori prvky či pracovní dílny. Dalším krokem dopředu v naší společnosti by bylo zakládání Montessori škol, které by byly otevřené všem a nebyly by podmíněny platbou školného.

Závěr

V současné době je odborníky i veřejností věnována alternativnímu vzdělávání značná pozornost. Důvodem je jiný způsob organizace výuky, jiné metody, formy a přístup k dětem. V současných školách nelze vyučovat „včerejšími“ metodami a nelze zastaralými způsoby připravovat děti na budoucí svět. Já v alternativních přístupech spatřuji silný potenciál, fascinuje mě systém otevřenosti a harmonie, kde se děti cítí komfortně, radostně a bezpečně. Konkrétně Montessori pedagogika je zcela unikátní tím, že jak ve vzdělávání, tak v celém spektru dalších aktivit přesahuje hranice toho, na co jsme běžně zvyklí, a tím přináší nesmírné obohacení každého zúčastněného.

Diplomová práce s názvem Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ se zabývá tématem alternativních škol a pedagogikou Marie Montessori. Hlavním cílem práce bylo zjištění postojů široké veřejnosti k této alternativě. Dalšími dílčími cíli bylo zjistit informovanost široké veřejnosti o alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori, zjistit představu respondentů o základních myšlenkách filosofie Marie Montessori a jejich zájem o Montessori vzdělávání. Výzkum probíhal kvantitativním šetřením za pomoci dotazníků vlastní konstrukce. Šetření se zúčastnilo 159 žen a 47 mužů z celé ČR, tento vzorek byl pro mou práci zcela dostačující a díky ochotě a pomoci respondentů byly všechny cíle naplněny.

Moje práce si klade také za cíl informovat veřejnost o jiném způsobu vzdělávání a pomoci pochopit hlavní myšlenky a principy. Zjistila jsem, že obyvatelé České republiky s Montessori filosofií vesměs sympatizují, ale uvítali by větší propagaci a informovanost, která by jim pomohla více proniknout do této problematiky. Mým úmyslem rozhodně není hlásat, že Montessori pedagogika je jediná správná, je to pouze jiný typ školy, který může (ale také nemusí) dítěti vyhovovat více.

Diplomová práce mě obohatila o teoretické a praktické poznatky a díky dotazníkovému šetření jsem navázala kontakty s několika Montessori nadšenci, kteří mi i do budoucna nabídli pomocnou ruku ve sféře alternativního vzdělávání. Věřím, že mé teoretické zpracování tohoto tématu a provedený výzkum přinesl zajímavý pohled a pozitivně přispěje k dosavadním výzkumům. Zároveň věřím, že tato práce může případně připravit pole pro další zkoumání. Bylo by zajímavé tuto práci rozšířit o komparaci odpovědí podle pohlaví či podle vzdělanosti respondentů, už z toho

důvodu, že podobných výzkumů je v naší zemi málo. Závěrem bych ráda poděkovala všem, kteří se na výzkumu podíleli.

Seznam literatury

- BIDDULPH, Steve (2009). *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-651-3.
- BLYTHE, Sally Goddard (2012). *Dítě v rovnováze*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie. ISBN 978-80-971033-0-9.
- DLOUHÁ, Dita. Inkluze je cesta k bytí spolu a učení se navzájem. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 2013, roč. 1, č. 2, s. 16-17.
- HÁJKOVÁ, Vanda (2010). STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Brožura, týkající se MŠ v Jablonci nad Nisou.
- HRDLIČKOVÁ, Alena (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-104-4.
- KOPŘIVA, Pavel (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOUDELKOVÁ, Eva (2012). *Montessori základní škola a důvody rodičů a učitelů pro její výběr* [Diplomová práce]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- LUDWIG, Harald a kol. (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: ČŠ EFFE. ISBN 80-7194-266-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk (2013). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-398-8.
- MATULČÍKOVÁ, Maria (2007). *Reformno/pedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGIA. ISBN 978-80-969784-0-3.
- MONTESSORI, Maria (2003). *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86 789-02-3.
- MONTESSORI, Maria (2011). *Od dětství k dospívání*. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESSORI, Maria (1976). *Schule des Kindes*. Freiburg. ISBN: 3451172429.

- MONTESSORI, Maria (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86 189-00-7.
- PITAMIC, Maja (2008). *I can do it*. London: Elwin street limited. ISBN 978 184773 162 3.
- PRŮCHA, Jan (2011). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- RÝDL, Karel. Alternativní školy, inovace ve vzdělávání, pedagogický výzkum. *Učitelské listy*, 2002, roč. 9, č. 6, s. 5-7. ISSN 1210-6313.
- RÝDL, Karel (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86 642-17-8.
- RÝDL, Karel (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: UPCE. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, Karel (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History. ISBN 80-908193-7-3.
- RÝDL, Karel (1990). *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-077-5.
- RÝDL, Karel (1993). *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-032-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila (1999). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 80-85866-33-1.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra., KOŤA, Jaroslav. Zamyšlení nad současnou školou. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 4, s. 341 – 342. ISSN 3330-3815.
- STANDING, Edwin Montimer (1962). *Maria Montessori – her life and work*. New York: New American Library.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a kol (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD. ISBN 978-80)86633-93-0.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír (1995). *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.
- ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana (1996). *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.

- VÁCLAVÍK, Vladimír (1995). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-229-1.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁŇOVÁ, Růžena a kol. (2003). *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-122-2.
- ZELINKOVÁ, Olga (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál. ISBN 8-7178-071-5.
- WALTEROVÁ, Eliška (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1. díl*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

Internetové zdroje

- Alternativní školy v ČR* [online]. Alternativní školy. [cit. 11. 2. 2015]. Dostupný z www: <<http://www.alternativniskoly.cz/>>.
- KADLECOVÁ, Táňa. *Nástroje hodnocení podporující objevování a učení*. [online]. RVP. 22. 6. 2011. [cit. 11. 2. 2015]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI-/>>.
- Kvantitativní výzkum* [online]. Survio. 4. 1. 2013. [cit. 17. 2. 2015]. Dostupný z www: <<http://www.survio.com/cs/blog/serialy/page/2>>.
- LAMBERTYOVÁ, Kateřina. *Přehled ZŠ s programem a prvky Montessori pedagogiky*. [online]. Montessoricr. 14. 2. 2014. [cit. 11. 1. 2015]. Dostupný z www: <http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/prehled_montessori_zs_ms_cr.pdf>.
- Místo kritiky školství založili školu* [online]. Česká škola. 4. 3. 2015. [cit. 12.3. 2014]. Dostupný z www: <<http://www.ceskaskola.cz/2015/03/misto-kritiky-skolstvi-zalozili.html>>.
- Montessori pedagogika a české země* [online]. Montessori CR. [cit. 10. 12. 2014]. Dostupný z www: <<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>>.
- Principy Montessori pedagogiky* [online]. Montessori ČR. [cit. 5. 12. 2014]. Dostupný z www: <<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>>.

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tabulka 1: Typy alternativních škol v ČR

Tabulka 2: Aktuální přehled základních škol se SVP dle Montessori pedagogiky na 1. stupni ZŠ

Tabulka 3: Přehled vyplněných dotazníků

Grafy

Graf 1: Pohlaví respondentů

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf 3: Věk respondentů

Graf 4: Zastoupení rodičů

Graf 5: Návštěvnost vzdělávacích zařízení

Graf 6: Důvody, proč děti nenavštěvují vzdělávací zařízení

Graf 7: Povědomí o Montessori vzdělávání

Graf 8: Způsoby seznámení s Montessori pedagogikou

Graf 9: Postoje respondentů ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu

Graf 10: Výhody Montessori vzdělávání

Graf 11: Nevýhody Montessori vzdělávání

Graf 12: Názory respondentů na roli Montessori učitele

Graf 13: Postoje respondentů na způsob hodnocení v Montessori škole

Graf 14: Postoje respondentů k množství Montessori škol v ČR

Graf 15: Postoje respondentů k platbě školného v Montessori školách

Graf 16: Přihlášení dítěte do Montessori školy

Graf 17: Důvody přihlášení dítěte do Montessori školy

Graf 18: Důvody nepřihlášení dítěte do Montessori školy

Graf 19: Zvýšení informovanosti a propagace Montessori vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro veřejnost

Příloha č. 2. – Pomůcky pro praktický život

Příloha č. 3 – Smyslový materiál

Příloha č. 4 – Pomůcky na matematiku

Příloha č. 5 – Pomůcky na ČJ

Příloha č. 6 – Pomůcky na kosmickou výchovu

Příloha č. 7 – Uspořádání materiálů

Příloha č. 8 – Další odpovědi na otázku č. 9 z dotazníku

Příloha č. 1 – Dotazník pro veřejnost

Vážená paní/vážený pane,

jmenuji se Petra Slavíková, studuji Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se zaměřením na Dramatickou výchovu a alternativní vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Cílem je zjistit informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ. Výsledky budou zpracovány anonymně a budou sloužit pouze pro vědecké účely.

U následujícího dotazníku jsou uvedena tvrzení a otázky, u kterých zakroužkujte jednu či více odpovědí (vždy dle zadání). U jiných tvrzení je nutno vybrat ze škálové řady. Některé otázky jsou otevřené a je potřeba Vašeho upřímného názoru.

Případnou opravu záznamu proveďte přeškrtnutím chybného údaje a zakroužkováním či přepsáním správného (vždy dle zadání).

Děkuji Vám za ochotu, laskavost a upřímnost, kterou mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.

Petra Slavíková, studentka Pedagogické fakulty UHK

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a. muž
 - b. žena

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a. základní
 - b. středoškolské bez maturity – vyučen
 - c. středoškolské s maturitou
 - d. vyšší odborné
 - e. vysokoškolské

3. Váš věk:
- a. 18 – 25 let
 - b. 26 – 35 let
 - c. 36 – 45 let
 - d. 46 – 55 let
 - e. 56 – 65 let
 - f. 66 a více let
4. Jste rodič?
- a. ano (počet dětí): _____
 - b. ne (pokud ne, přejděte k otázce č. 6)
5. Jaký typ zařízení navštěvuje Vaše dítě?
- a. jesle
 - b. běžnou mateřskou školu
 - c. alternativní mateřskou školu (jakou): _____
 - d. běžná základní škola
 - e. alternativní základní školu (jakou): _____
 - f. střední školu
 - g. vysokou školu
 - h. žádný z výše uvedených (důvod): _____
6. Slyšel/a jste někdy o alternativním vzdělávání Marie Montessori?
- a. ano
 - b. ne (pokud ne, přejděte k otázce č. 8)
7. V jaké souvislosti jste se s touto formou vzdělávání seznámili?
- a. z internetu
 - b. z knih
 - c. z časopisů, novin
 - d. z televize
 - e. od známých
 - f. při mém studiu ve škole
 - g. Montessori škola je v blízkosti mého bydliště

h. jiným způsobem: _____

8. Jaký je Váš postoj ke způsobu vzdělávání, kdy je dítě středem zájmu a klade se důraz na jeho individualitu (jedna z hlavních teorií filosofie Montessori vzdělávání)?

(Vyberte **jedno** tvrzení.)

- a. Tento způsob vzdělávání nemá důležitý význam v rozvoji dítěte.
- b. Tento způsob vzdělávání vyhovuje jen dětem s výukovými problémy.
- c. Tento způsob vzdělávání je vhodný pro všechny děti.
- d. Jiný

názor: _____

9. Základním krédem Montessori pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“. Jak rozumíte této myšlence?

10. Montessori pedagogika se vyznačuje svými specifickými principy. Které z níže uvedených principů považujete za největší **výhody** Montessori vzdělávání?

(Zakroužkujte **nejvýše pět** tvrzení.)

- a. absence klasifikace
- b. slovní hodnocení
- c. sebehodnocení
- d. vzdělávání dítěte podle jeho individuálního tempa
- e. nízký počet dětí ve třídě
- f. věkově smíšené skupiny
- g. učení prožitkem a praxí
- h. absence trestů a odměn
- i. absence srovnávání dítěte s ostatními
- j. výchova k samostatnosti
- k. výchova k zodpovědnosti
- l. učitel je rovnocenný partner a pomocník
- m. nepatří v Montessori vzdělávání žádné výhody

n. jiné: _____

11. Které z uvedených principů považujete za **nevýhody**?

(Zakroužkujte **nejvýše 5** tvrzení.)

- a. absence klasifikace
- b. slovní hodnocení
- c. sebehodnocení
- d. vzdělávání dítěte podle jeho individuálního tempa
- e. nízký počet dětí ve třídě
- f. věkově smíšené skupiny
- g. učení prožitkem a praxí
- h. absence trestů a odměn
- i. absence srovnávání dítěte s ostatními
- j. výchova k samostatnosti
- k. výchova k zodpovědnosti
- l. učitel je rovnocenný partner a pomocník
- m. nespatřuji v Montessori vzdělávání žádné nevýhody
- n. jiné: _____

12. Jaký je Váš názor na roli Montessori učitele, který je partnerem a průvodcem na cestě vzděláním? (Vyberte **jedno** tvrzení.)

- a. S tímto se neztotožňuji, učitel má být přísně autoritativní, bez ohledu na potřeby dítěte.
- b. Učitel má být partnerem, ale stále je zachována hierarchie.
- c. Rovnocenné partnerství je ideální vztah žáka a učitele.
- d. Role učitele není důležitá pro rozvoj dítěte.
- e. Jiný názor: _____

13. Jaký je Váš názor na způsob hodnocení v Montessori škole, kde **nejsou** děti známkovány a místo toho je zde kladen důraz na sebehodnocení? (Vyberte **jedno** tvrzení.)

- a. Ve škole se má hodnotit známkou.
- b. Hodnocení je důležité, je jedno, zda je slovní či známkou.
- c. Sebehodnocení není vhodné pro 1. stupeň, dítě to nedokáže.
- d. Sebehodnocení je nejefektivnější způsob hodnocení.
- e. Jiný názor: _____

14. Základních škol, kde probíhá vzdělávání alternativním způsobem podle průkopnice Marie Montessori je nedostatek. (Vyberte **jedno** tvrzení ze škálové řady.)
plně souhlasím – souhlasím – nevyhraněný názor – nesouhlasím – plně nesouhlasím

15. Montessori základní školy bývají soukromé. Měly by být všechny alternativní Montessori školy bez školného, aby měly možnost výběru vzdělávání všechny děti (bez ohledu z jakých sociálních vrstev pocházejí)?

- a. ano
- b. ne

16. Přihlásil/a byste své dítě do Montessori základní školy? (Odpovězte i přesto, že dítě ve školním věku nemáte. Zakroužkujte **jednu či více** odpovědí.)

- a. Ano, ale jen pokud by škola byla dotovaná státem.
- b. Ano, i za předpokladu, že by byla škola soukromá.
- c. Ano, ale jen pokud by škola byla v místě bydliště.
- d. Ano, i za předpokladu, že by dítě muselo do školy dojíždět.
- e. Nevím, o Montessori vzdělávání nemám mnoho informací. (Přejděte k otázce č. 19.)
- f. Ne. (Přejděte k otázce č. 18.)

17. Pokud byste své dítě přihlásil/a do Montessori základní školy, tak z jakých důvodů? (Vyberte **jedno nebo více** tvrzení.)

- a. škola se nachází v blízkém okolí domova
- b. dobrá vlastní zkušenost s touto školou
- c. dobrá recenze od známých
- d. dobré jméno školy
- e. touha „zkusit něco nového“, než „běžnou školu“

f. líbí se mi alternativní principy (popište konkrétně jaké): _____

g. jiný důvod: _____

18. Pokud byste své dítě nepřihlásil/a do Montessori základní školy, tak z jakých důvodů?

(Vyberte **jedno nebo více** tvrzení.)

- a. škola se nenachází v blízkosti okolí domova
- b. špatná vlastní zkušenost s touto školou
- c. špatná recenze od známých
- d. špatné jméno školy
- e. „běžná škola“ je dostačující, tak proč přemýšlet nad jinou variantou
- f. nelíbí se mi alternativní principy (popište konkrétně jaké): _____

g. jiný důvod: _____

19. Uvítal/a byste větší informovanost a propagaci Montessori vzdělávání?

(Vyberte **jedno** tvrzení ze škálové řady.)

ano – spíše ano – ani ano, ani ne - spíše ne – ne

Děkuji za Váš čas a upřímnost při vyplňování dotazníku.

Příloha č. 2 – Pomůcky pro praktický život



Obrázek 1 - Pomůcka pro praktický život - louskáček na ořechy (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 2 - Pomůcka pro praktický život – šití (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 3 - Pomůcka pro praktický život - rámy se zapínáním (Foto: Montessori Primarschule Zug)

Příloha č. 3 – Smyslový materiál



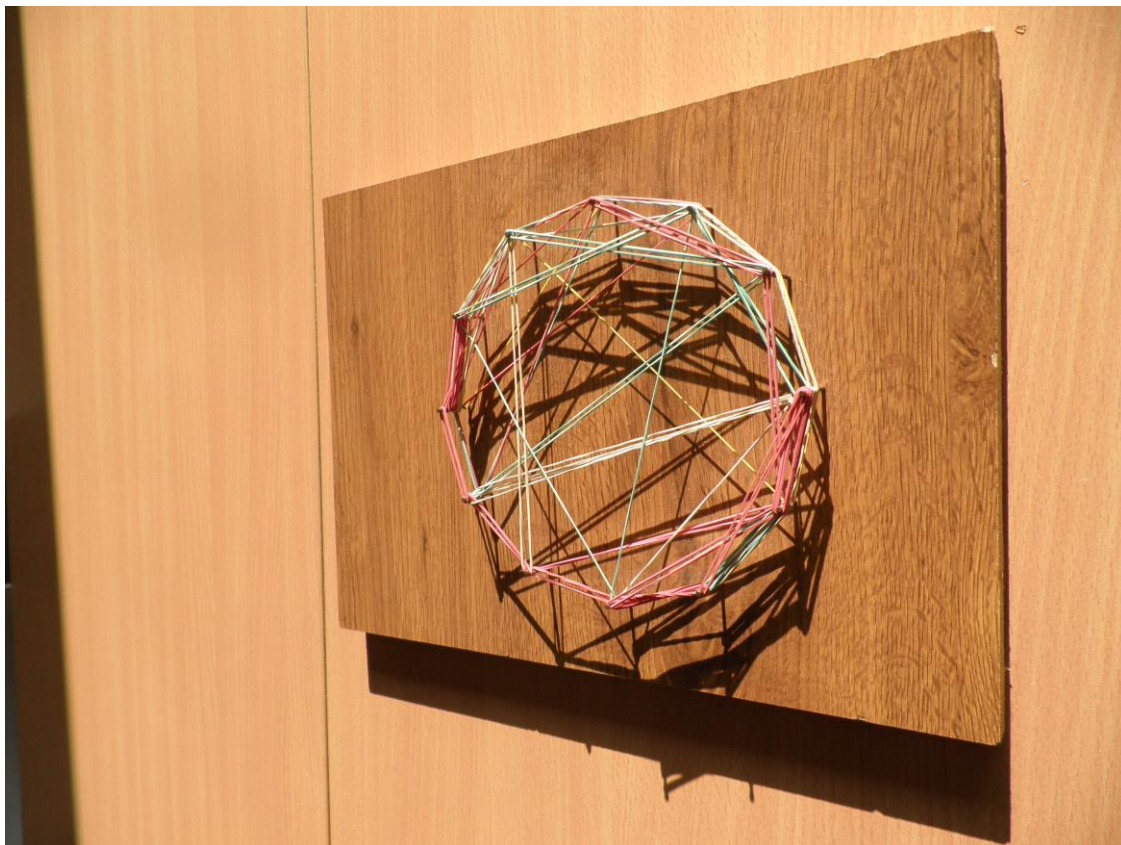
Obrázek 4 - Smyslový materiál - barevné válečky (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 5 - Smyslový materiál - hudební nástroje (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)

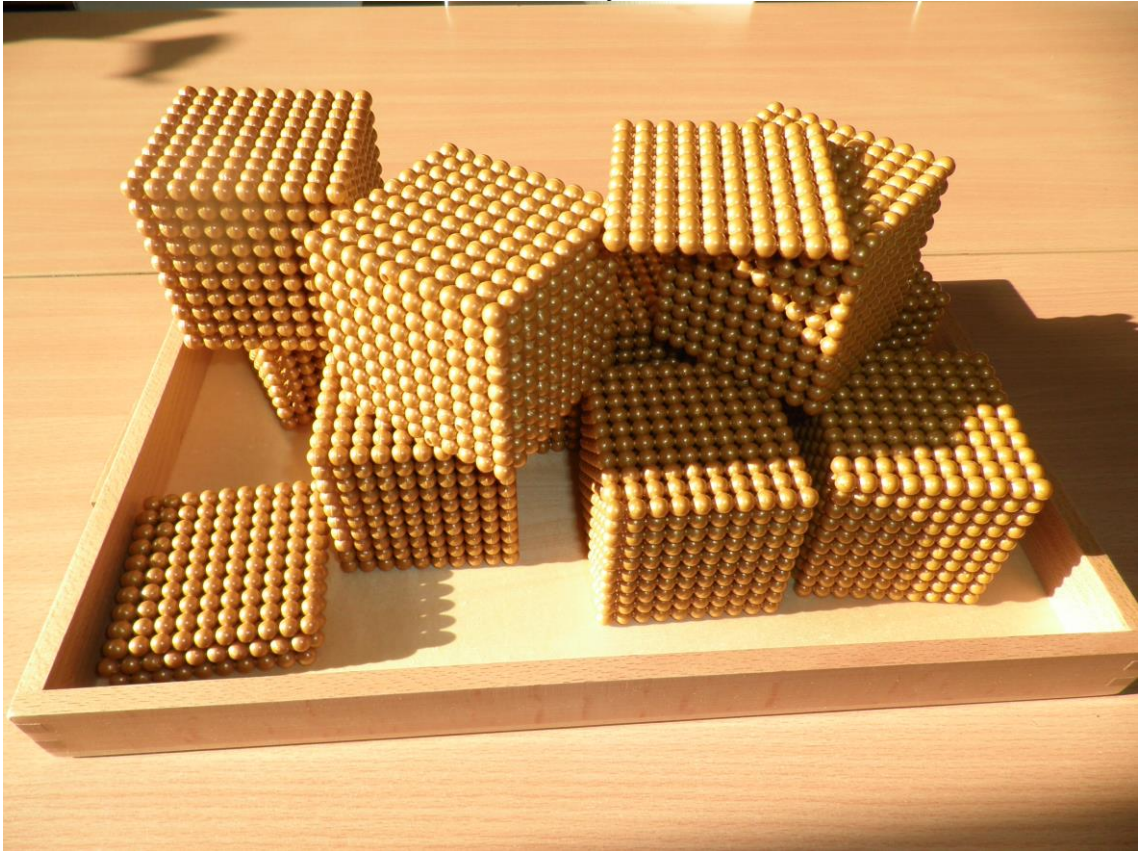


Obrázek 6 - Smyslový materiál – skládanka (Foto: Montessori Primarschule Zug)



Obrázek 7 - Smyslový materiál - útvary z gumiček (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)

Příloha č. 4 – Pomůcky na matematiku



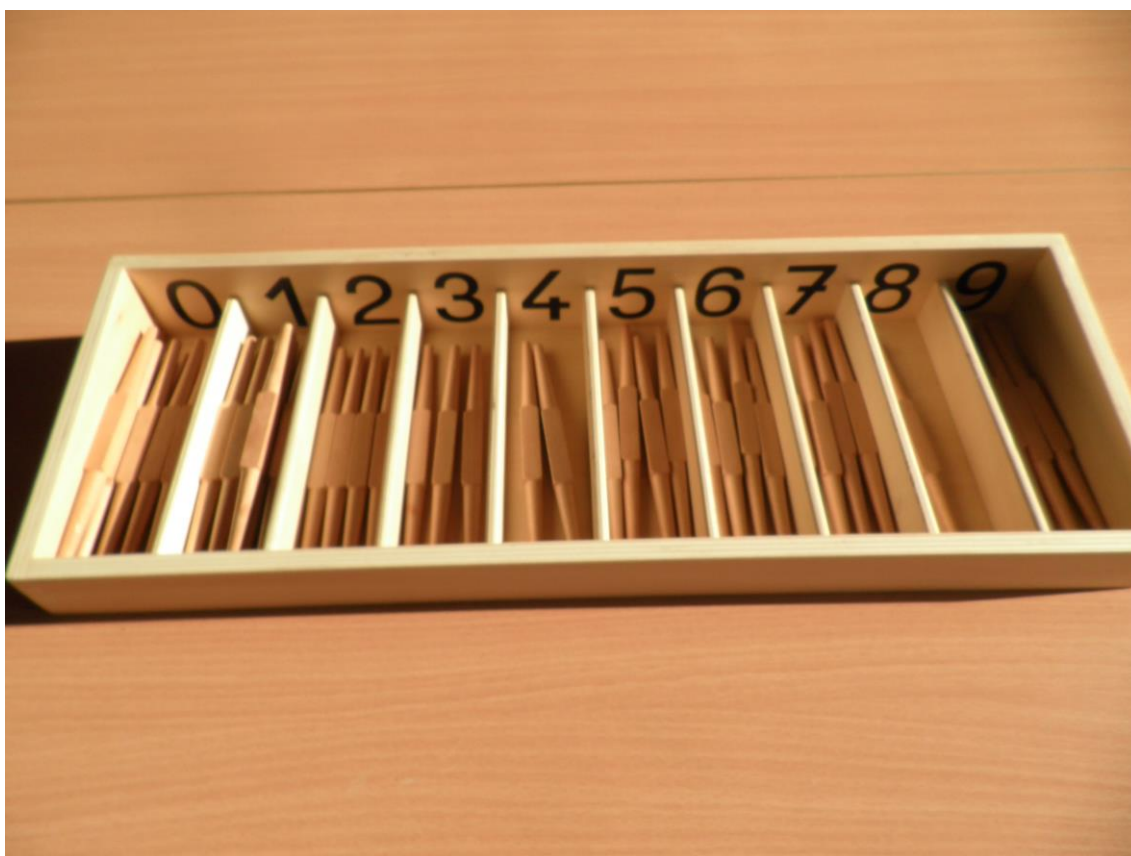
Obrázek 8 - Pomůcka na matematiku - perlové krychle (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 9 - Pomůcka na matematiku - perlový materiál (Foto: Montessori Primarschule Zug)



Obrázek 10 - Materiál na matematiku - obsahy a obvody (Foto: Montessori Primarschule Zug)



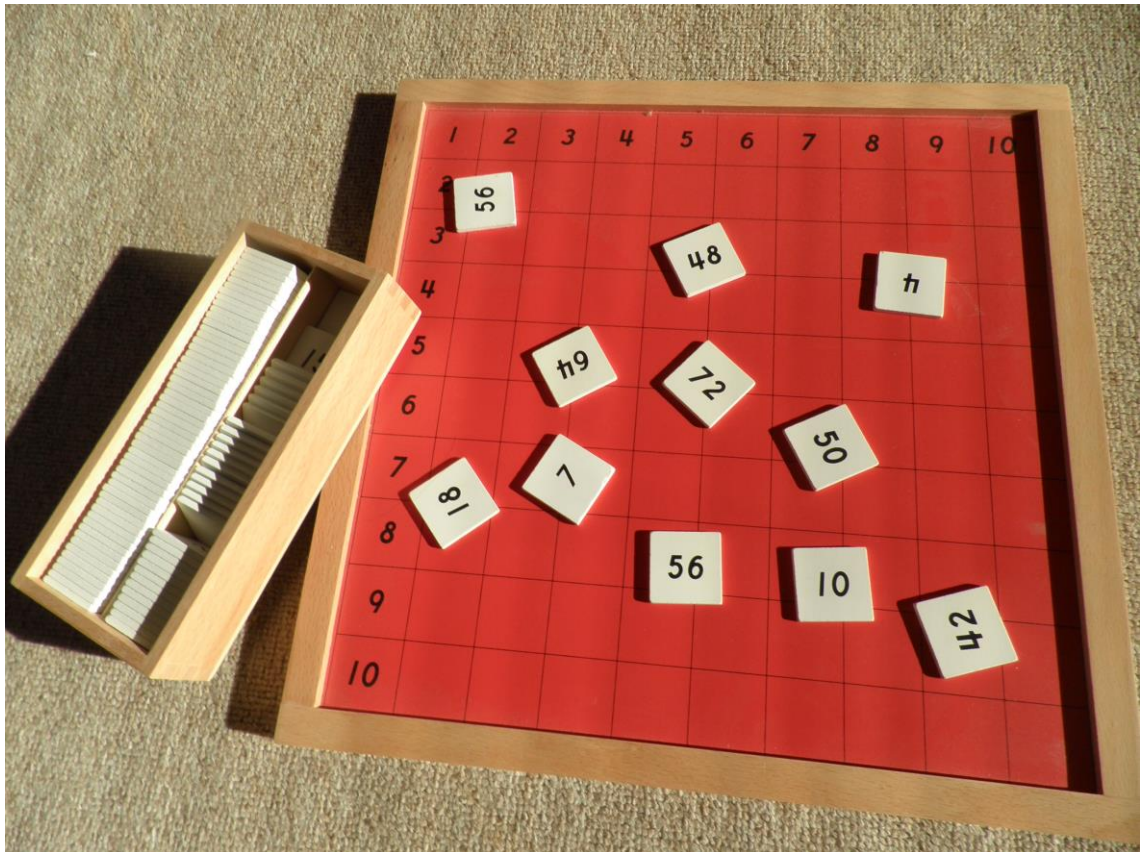
Obrázek 11 - Pomůcka na matematiku – vřeténka (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



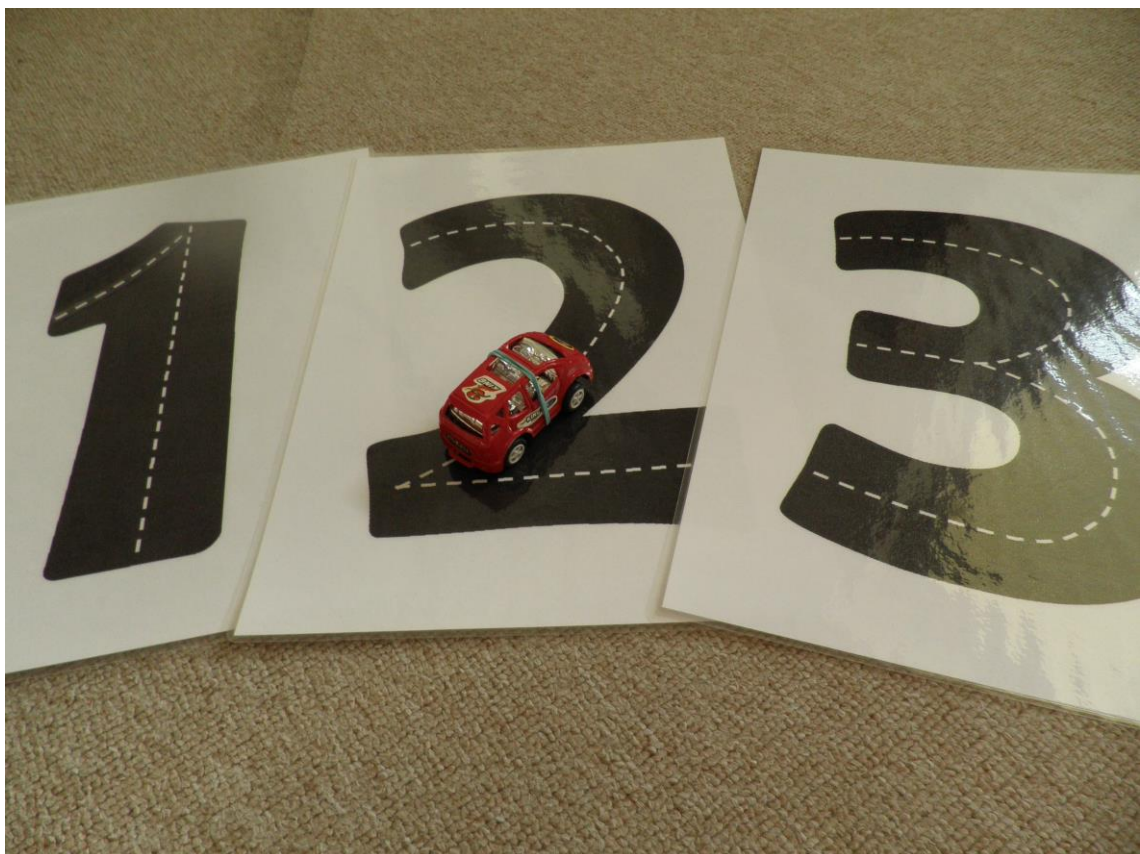
Obrázek 12 - Pomůcka na matematiku – násobilka (Foto: Montessori Primarschule Zug)



Obrázek 13 - Pomůcka na matematiku - tabulka na násobení a dělení (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



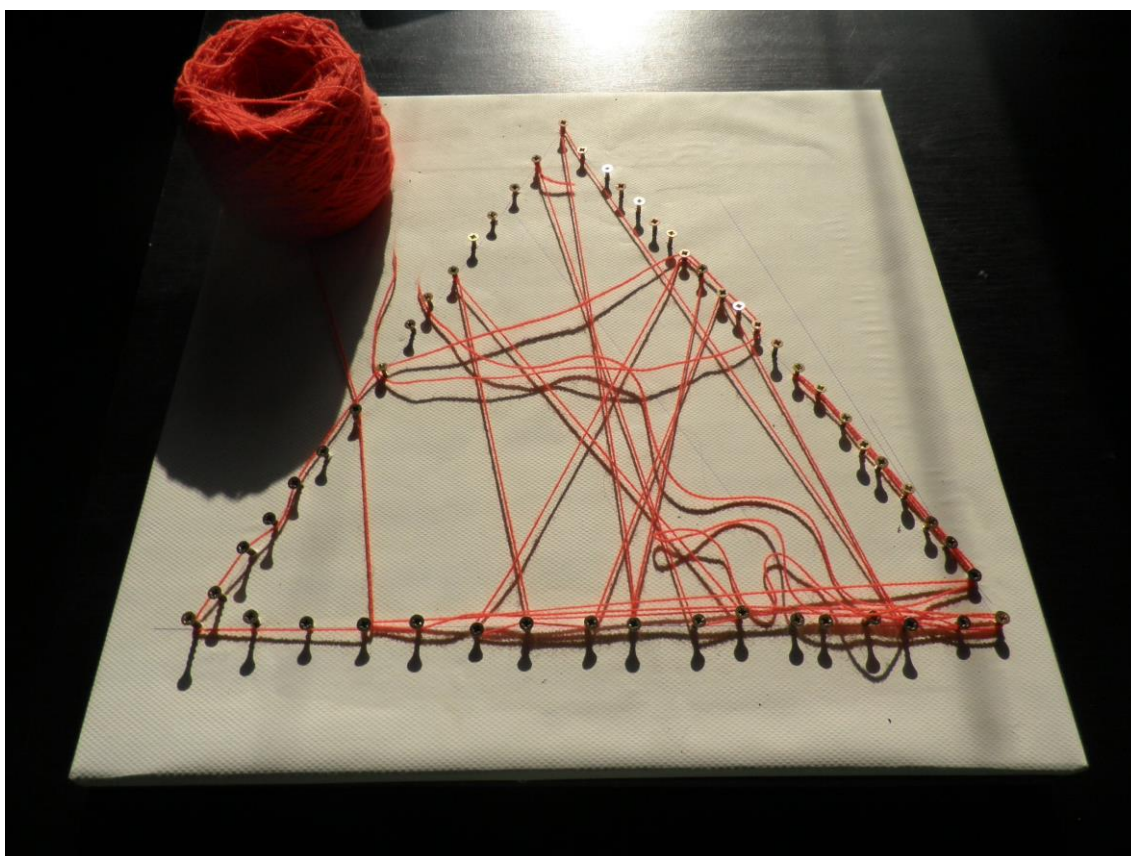
Obrázek 14 - Pomůcka na matematiku - stovková tabulka (ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 15 - Pomůcka na matematiku – číslice (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 16 – Pomůcka na matematiku - barevné perličky (Foto: Montessori Primarschule Zug)



Obrázek 17 - Pomůcka na matematiku – trojúhelník (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)

Příloha č. 5. Pomůcky na ČJ



Obrázek 18 - Pomůcka na český jazyk – pískovnička (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 19 - Pomůcka na český jazyk – abeceda (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 20 - Pomůcka na ČJ – písmena (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)

Příloha č. 6 – Pomůcky na kosmickou výchovu



Obrázek 21 - Pomůcka na kosmickou výchovu – puzzle (Foto: ZŠ Na rovině Chrudim)



Obrázek 22 - Pomůcka na kosmickou výchovu – vlajky (Foto: Montessori Primarschule Zug)

Příloha č. 7 – Uspořádání materiálu



Obrázek 23 - Uspořádání pomůcek v otevřených policích (Foto: Montessori Primarschule Zug)



Obrázek 24 - Osobní šuplíky dětí (Foto: Montessori Primarschule Zug)

Další odpovědi na otázku č. 9 z dotazníku

- „Dítě si volí samo, co bude dělat, má svobodu rozhodování a zároveň se tím učí zodpovědnosti. Pokud si dítě volí aktivitu, se kterou si "neví rady", je učitel/rodič k dispozici, aby mu případně ukázal, jak na to. Důležitou roli hraje připravené prostředí a respektující komunikace.“
- „Že nemáme děti vést jako tupé ovečky, ale více jim důvěřovat. Nechat je pracovat samostatně. Navádět je, ne jim vyšlapat cestičku. Nechat je samostatně zkoušet různé věci a především jim důvěřovat.“
- „Děti jsou zvědavé, je třeba jim umožnit objevovat svět vlastními silami. Učení prostřednictvím vlastního objevu je nejcennější. Úkolem pedagoga je pomáhat v tomto objevování.“
- „Dítě vedeme k tomu, aby se chtělo samo vzdělávat.“
- „Rozvíjení vlastní osobnosti každého dítěte, bez škatulkování, známkování, stresování.“
- „Důraz na individualitu, základem je žák, učitel je jeho pomocník.“
- „Výchova sebevědomých, samostatných a šťastných dětí“.
- „Zásadní je připravit dítěti podnětné prostředí, nasměrovat ho, respektovat jeho volbu a ono si svou cestu najde. Děti jsou vedeny k tomu, aby se zvládly samostatně rozhodovat a přirozeně přijímaly za svá rozhodnutí zodpovědnost. Tak se z nich stanou autonomní, svobodné a zodpovědné bytosti.“
- „Každý jedinec je schopen daný úkol provést, někdo s menší pomocí, někdo s větší. Dle mého názoru je cílem individuálně poskytnout pomoc každému jedinci dle míry, do které je to potřeba. Protože pokud to zvládne sám, naučí ho to dvojnásob.“
- „Nevnucovat dětem své myšlenky, názory a zkušenosti. Podporovat je, aby si "vyšlapaly vlastní cestu". Mohu poradit, ale dítě by mělo vědět, že pokud zkusí problém řešit po svém, má moji plnou podporu.“